Estrategias transformadoras para la educación

Una visión para el siglo XXI

Alejandra Cortés Pascual
Ana Rodríguez Martínez
Sonia Val Blasco
(Coords.)

PEDAGOGÍA
Y DIDÁCTICA

PIRÁMIDE

Coordinadoras
ALEJANDRA CORTÉS PASCUAL
ANA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ
SONIA VAL BLASCO
GRUPO DE INVESTIGACIÓN COACHING Y EMPRENDIMIENTO
PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL.
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Estrategias transformadoras para la educación

Una visión para el siglo XXI

EDICIONES PIRÁMIDE

Relación de autores

Álvaro Balaguer Estaña
Doctor por la Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. Zaragoza, España.

Alfonso Barrós Loscertales
Universitat Jaume I. Facultad de Ciencias de la Salud. Departamento de Psicología Básica, Clínica y Psicobiología. Castellón de la Plana, España.

Juan Carlos Bustamante
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. Departamento de Psicología y Sociología. Zaragoza, España.

Jacobo Cano Escoriaza
Terapeuta familiar y profesor de la Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Zaragoza, España.

María Jesús Cardoso Moreno
Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias de la Salud. Departamento de Psicología y Sociología. Zaragoza, España.

Óscar Casanova López
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal. Zaragoza, España.

Alejandra Cortés Pascual
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Zaragoza, España.

Luis Manuel Cuartero Oliveros
Conservatorio Profesional de Música de Alcañiz (Teruel), España.

Teresa Fernández Turrado
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. Departamento de Psicología y Sociología. Zaragoza, España.

Victoria Gracia Andrés
Diplomada en Magisterio. Licenciada en Psicopedagogía. Máster en Estudios Filosóficos. Zaragoza, España.

Carlos Hue García
Psicólogo. *Coach* educativo y experto en inteligencia emocional.

Santos Orejudo Hernández
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. Departamento de Psicología y Sociología. Zaragoza, España.

David L. Palenzuela
Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Salamanca, España.

César Rodríguez Ledo
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Zaragoza, España.

Ana Rodríguez Martínez
Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Huesca, España.

Francisco Royo Más
Orientador del Colegio Juan de Lanuza. Zaragoza, España.

Desireé Ruiz Aranda
Universidad Loyola Andalucía. Departamento de Psicología. Sevilla, España.

Winni Schindler
Coach ejecutivo. Master of Science en Psicología Positiva. Zaragoza, España.

Álvaro Serra Mercé
EducationalPaths.com. Sección de formación en *coaching.* Grupos *Coach Practitioner* y Diploma Especialista en *Coaching* de Equipos (DECE). Zaragoza, España.

Sonia Val
Universidad de Zaragoza. Escuela de Ingeniería y Arquitectura. Departamento de Ingeniería de Diseño y Fabricación. Zaragoza, España.

Sandra Vázquez Toledo
Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Zaragoza, España.

Francisco Javier Zarza Alzugaray
Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física. Madrid, España.

Índice

Introducción

BLOQUE I. Desarrollo emocional

1. Inteligencia y educación socioemocional

Introducción
1. Inteligencia socioemocional: ¿de qué hablamos?
   1.1. Modelos de rasgo
   1.2. Modelos de habilidad
   1.3. Modelos mixtos
   1.4. Modelos basados en la neurociencia
2. ¿Por qué hay que trabajar la inteligencia socioemocional?
   2.1. Habilidades socioemocionales y salud
   2.2. Habilidades socioemocionales y rendimiento escolar
   2.3. Habilidades socioemocionales y conductas disruptivas
3. Inteligencia socioemocional para el desarrollo: educación socioemocional
4. Buenas prácticas en el desarrollo de las competencias socioemocionales
Prácticas
Síntesis
Cuestiones
Referencias bibliográficas

2. Estilos educativos parentales y desarrollo socioemocional en las familias

Introducción
1. El apego y el desarrollo socioemocional de los hijos
2. Aproximación a estilos educativos parentales
Prácticas
Síntesis
Cuestiones
Referencias bibliográficas

3. Neurociencia y competencias emocionales

Introducción: de dónde venimos
1. Las neurociencias
   1.1. La neurociencia cognitiva versus la neurociencia afectiva
   1.2. Hacia el modelo actual de referencia para la neurociencia. Modelos

explicativos
2. Competencias socioemocionales y cerebro emocional
2.1. El cerebro emocional
2.2. Reactividad e identificación emocional
2.3. La regulación emocional
2.4. La reacción empática
2.5. Atención plena y compasión
2.6. Otras realidades y/o estados emocionales «deseados»: las experiencias de optimismo y placer
2.7. El cerebro social
Prácticas
Síntesis
Cuestiones
Referencias bibliográficas

4. Educación emocional en las familias

Introducción
1. Emociones y familia
2. Educación emocional y familia
3. Elementos que propician la madurez emocional de las familias
3.1. Aspectos relativos a la persona
3.2. Aspectos relativos a las relaciones interpersonales
Prácticas
Síntesis
Cuestiones
Referencias bibliográficas

BLOQUE II. Psicología positiva

5. Ansiedad escénica. Algunas aproximaciones desde la psicología positiva en contextos educativos

Introducción
1. Definición del problema
2. Incidencia
3. Teorías explicativas: la teoría de la triple vulnerabilidad. El modelo de Barlow
4. Intervención clínica en ansiedad escénica
5. Algunas consideraciones adicionales desde otros constructos
Prácticas
Síntesis
Cuestiones
Referencias bibliográficas

6. Psicología positiva e inclusión

Introducción
1. Bienestar psicológico y educación inclusiva
2. Psicología positiva y rendimiento escolar
2.1. Educar a través de las fortalezas
2.2. Importancia de la esperanza en el aprendizaje
2.3. Gratitud como herramienta para la mejora de las relaciones sociales
2.4. Autoconcepto y aprendizaje
2.5. Determinación y mentalidad de crecimiento
2.6. Mejorando la resiliencia para superar las dificultades de aprendizaje
3. Cómo mejorar la inclusión del alumno con trastorno por déficit de atención e hiperactividad desde la psicología positiva
3.1. Características definitorias del trastorno por déficit de atención e hiperactividad
3.2. Etiología
3.3. Diagnóstico
3.4. Intervención
Prácticas
Síntesis
Cuestiones
Referencias bibliográficas

7. Psicología positiva y empresa

Introducción
1. Una mirada retrospectiva
2. Retos de la empresa actual
2.1. Liderazgo negativo
2.2. Falta de motivación
2.3. El exceso de información como factor negativo
2.4. La globalización como fuente de presión e incertidumbre
2.5. Estrés
3. Bienestar y trabajo: ¿un binomio imposible?
4. Base teórica para un cambio positivo
5. Aplicaciones de la psicología positiva
5.1. Estilo de vida saludable
5.2. Relaciones positivas a través de la amabilidad
5.3. Fortalezas individuales y de equipos
5.4. Liderazgo auténtico
5.5. Indagación apreciativa
6. Mirada crítica y perspectivas
Prácticas
Síntesis
Cuestiones
Referencias bibliográficas

8. Optimismo y esperanza como indicadores de desarrollo personal: implicaciones educativas

Introducción
1. Optimismo
   1.1. Optimismo disposicional
   1.2. Estilo explicativo optimista
   1.3. Optimismo fundado
2. Esperanza
3. Optimismo y esperanza: relación con variables educativas y de la salud
   3.1. Optimismo: relación con variables
   3.2. Esperanza: relación con variables
4. Optimismo y esperanza: aplicaciones educativas
   4.1. Optimismo en el ámbito académico
   4.2. Esperanza en el ámbito académico
Prácticas
Síntesis
Cuestiones
Referencias bibliográficas

BLOQUE III. *Coaching* y liderazgo

9. *Coaching* y liderazgo educativo

Introducción
1. ¿Qué es el *coaching* y qué es el *coaching* educativo?
2. Competencias comunicativas desde el coaching
3. ¿Qué es el liderazgo educativo?
4. Pero ¿qué papel desempeña el liderazgo en nuestros centros?
5. Funciones y habilidades necesarias en las organizaciones educativas
Prácticas
Síntesis
Cuestiones
Referencias bibliográficas

10. La espiritualidad y la educación

Introducción
1. Definición de espiritualidad
2. Espiritualidad en la sociedad
3. Espiritualidad en la educación
4. La espiritualidad en la orientación educativa
5. Ética y espiritualidad
Prácticas
Síntesis

Cuestiones
Referencias bibliográficas

BLOQUE IV. Competencias para el desarrollo profesional

11. Competencias y emprendimiento

Introducción
1. Tipos de competencias
    1.1. Competencias básicas
    1.2. Competencias transversales
    1.3. Competencias específicas
    1.4. Competencia de acción profesional
2. Selección de competencias relacionadas con el emprendimiento
    2.1. Competencia de emprendimiento innovador
    2.2. Competencia organizativa y de planificación
    2.3. Competencia de aprendizaje
    2.4. Competencia adaptativa
    2.5. Competencia de aplicación teórico-práctica
    2.6. Competencia para tomar decisiones
    2.7. Competencia de preocupación por la calidad
    2.8. Competencia para resolver problemas
    2.9. Competencia para trabajar en equipo
    2.10. Competencia comunicativa
    2.11. Competencia de autoconocimiento
    2.12. Competencia para mantener una actitud positiva
    2.13. Competencia para tomar la iniciativa
    2.14. Competencia empática
    2.15. Competencia para ser asertivo
Prácticas
Síntesis
Cuestiones
Referencias bibliográficas

12. El portafolio profesional como construcción (de una marca) personal

Introducción
1. Portafolio de proceso
    1.1. ¿Dónde y cómo estoy?
    1.2. ¿Cómo soy?
    1.3. ¿Cómo es mi entorno?
    1.4. ¿Dónde quiero llegar y dónde no querría llegar?
2. Portafolio de producto
    2.1. Portafolio por competencias
    2.2. Portafolio Europass

2.3. Portafolio de lenguas
3. ¿Cuándo y dónde realizar un portafolio profesional?
Prácticas
Síntesis
Cuestiones
Referencias bibliográficas

Conclusiones

Referencias bibliográficas

Créditos

Introducción

Este manual aborda como temas clave la inteligencia, la educación emocional y la psicología positiva, con especial énfasis en la implicación que esto tiene en áreas de emprendimiento y profesionales. Es una herramienta actualizada y práctica enfocada no solamente a alumnos de diferentes grados de educación, sino también a alumnos de Pedagogía, Empresariales, Psicología, Sociología, másteres de diferentes áreas, como, por ejemplo, de Formación del Profesorado y de Formación Permanente, etc., y también a todos aquellos que tengan interés por los temas que se abordan, bien sean profesionales o aficionados.

La selección de los contenidos, así como su secuencia, se han hecho desde un enfoque profesional y actual, que permita dar a los lectores una perspectiva para entender la educación formal, no formal e informal como parte del desarrollo vital de una manera holística, compleja, conectiva y humanista. Uno de los principales puntos de interés es que se da una visión innovadora y más reciente de la realidad que conecta la educación con la progresión de las personas.

Los autores han trabajado con entusiasmo y dedicación para completar los capítulos de la obra, que se han dividido en bloques teniendo en cuenta la afinidad de contenidos. De forma breve, se resume a continuación el contenido de cada bloque.

Bloque 1. Desarrollo emocional (capítulos 1 a 4), donde se abordan diferentes aspectos del desarrollo personal, las emociones y su utilidad para nuestra vida en sociedad, el desarrollo socioemocional en ámbitos tan distintos como la familia, la escuela, etc.

En el capítulo 1 se recoge el interés por los aspectos sociales y emocionales del aprendizaje que ha llamado la atención en los últimos años a un gran número de expertos en Psicología y Educación, tratando de determinar qué competencias definen a las personas con un alto nivel de inteligencia socioemocional (ISE). Se describen las habilidades que definen la ISE según los principales modelos, para después analizar la educación socioemocional (ESE) o, dicho de otro modo, la potenciación de la ISE con otras personas y con uno mismo. Se trata de dar respuesta aquí a dos grandes preguntas: ¿por qué se han de trabajar las competencias socioemocionales?, centrándonos en las ventajas asociadas a potenciar el desarrollo de tales habilidades de ISE en aspectos como la salud mental, el rendimiento académico o los comportamientos sociales, y ¿cómo se ha de hacer?, explicando la mejor manera de tener éxito en tal proceso, mediante programas que cumplan con unos parámetros concretos y que respeten las fases que determinan su mayor éxito. Tras esto, se presentan algunos de los programas más exitosos en este sentido, además de algunas actividades específicas para trabajar de manera puntual. Finalmente se sintetizan los principales aspectos y respondemos a algunas de las preguntas más comunes en este

sentido.

El capítulo 2 aborda la importancia de las dimensiones cognitiva-intelectual, relacional o social y afectiva o emocional como base del desarrollo evolutivo, centrándose en la dimensión afectiva o emocional de cualquier persona, que encuentra su mayor significado en las propias relaciones familiares y en el apego. La familia contribuye al desarrollo personal aportando herramientas culturales imprescindibles en la adaptación, por ejemplo las socioemocionales. Las primeras pautas de interacción entre padres e hijos se ponen de manifiesto inicialmente en el desarrollo de los estilos de apego (seguro, evitativo, ambivalente, desorganizado) que manifiestan los menores. Posteriormente, se analizan y describen los principales estilos educativos parentales para concluir con una propuesta de actividades a desarrollar para trabajar dichas relaciones familiares.

La neurociencia afectiva es objeto de estudio en el capítulo 3. Es una disciplina que se encarga del estudio de las bases neurobiológicas asociadas con procesos emocionales y procesos afectivo-motivacionales relacionados. En este sentido, se centra en el estudio del llamado «cerebro emocional», haciendo referencia al conjunto de estructuras y regiones cerebrales interconectadas entre sí que generan emociones, reaccionan ante ellas y están implicadas en su control. De esta forma, conocer cómo funciona nuestro cerebro emocional podría darnos claves muy útiles para proponer contextos y condiciones que favorezcan estados psicológicos saludables y un mayor nivel en competencias emocionales.

Finalmente, en el capítulo 4 se comienza definiendo a la familia como un espacio emocional que evoluciona a lo largo de la historia haciendo hincapié en la actualidad en la parentalidad positiva. En su desarrollo se consideran tres partes: la primera, en la que se exponen referencias que nos indican que la familia es un sistema sujeto a fuerzas emocionales individuales centrípetas y centrífugas; en la segunda parte, relativa a la educación emocional y las familias, se señala la importancia de llevar a cabo una educación de las emociones y sentimientos de todos y cada uno de los miembros de la unidad familiar; por último, la tercera parte está dedicada a tratar cada una de las competencias emocionales personales (autonomía, seguridad personal, autocontrol, autoestima y creatividad), así como las competencias emocionales relacionales (asertividad, comunicación, reconocimiento, empatía y límites). En el capítulo se pone de manifiesto el hecho de que la educación emocional en las familias desde una perspectiva sistémica y relacional no es asunto de alguno de sus integrantes, sino de todos y en conjunto.

Bloque 2. Psicología positiva (capítulos 5 a 8), enfocado no solamente a la promoción de valores y la creación de ambientes seguros en el ámbito educativo, sino también a conceptos más específicos, como la ansiedad escénica, las necesidades educativas especiales y el entorno empresarial. Se relaciona el optimismo con el desarrollo personal, viendo cómo se percibe la realidad desde esta perspectiva, lo que permite evitar algunos riesgos y desemboca en un desarrollo personal equilibrado.

En el capítulo 5 se aborda el problema de la ansiedad escénica en músicos en

formación. Es un problema frecuente en este colectivo y puede condicionar el desarrollo de la carrera profesional si no se generan estrategias específicas para su control. La ansiedad escénica está presente en profesionales, pero también en estudiantes que se inician en la música sin una pretensión profesional. Las teorías que explican este problema inciden en la importancia de la interacción entre las características personales y los factores contextuales, que tienen un papel clave en la formación del músico, tanto por las experiencias directas en actuaciones como por la creación de esquemas cognitivos que modulan la respuesta ante estas situaciones. Entre los primeros destacan el tipo de contexto en el que se producen las actuaciones (solistas versus orquestal), la preparación de la actuación o las expectativas vinculadas a ella. En la etapa formativa son relevantes la edad de inicio de la práctica musical, la interacción con el profesorado, el tipo de instrumento o la cultura institucional del centro formativo.

El siguiente capítulo se centrará en el optimismo y la esperanza desde el punto de vista científico. Se exploran las posibilidades que tienen estos constructos como indicadores de desarrollo positivo personal, utilizando sus medidas tanto de forma global como sus dimensiones más específicas. Para ello, hay que despegarse del tradicional concepto de optimismo y esperanza tan extendido y arraigado en el lenguaje popular y centrarse en el salto cualitativo y cuantitativo que se produce a finales del siglo XX, que es cuando se comienzan a estudiar en el ámbito científico. Como consecuencia de diversas conceptualizaciones de los términos, la creación de cuestionarios para medirlos e investigaciones para validar dichos cuestionarios, se ha ido creando un cuerpo de conocimientos que ha permitido su paso a otros ámbitos, siendo el educativo el que se aborda aquí, así como las aplicaciones que se pueden derivar para su implementación. En esta línea se propondrá, tras el análisis teórico, una serie de prácticas que esperamos sean de utilidad para los educadores o instructores que deseen trabajar con su alumnado aspectos positivos del desarrollo como son el optimismo y la esperanza, constructo conceptualmente diferenciado pero muy relacionado con el optimismo y que ofrece interesantes aplicaciones en el campo educativo.

El capítulo 7 comienza aportando una definición de escuela inclusiva y sus diferencias con el concepto de integración. Posteriormente se analiza cómo diversos estudios han mostrado una importante relación entre bienestar y aprendizaje. Esta relación se hace posible a través del fomento del apoyo escolar, la promoción de valores prosociales, la creación de un ambiente escolar seguro, la potenciación de la inteligencia social y emocional, el desarrollo de fortalezas, la organización de conductas orientadas hacia objetivos y la promoción de una forma de vida saludable. A continuación se describe cómo numerosos autores han examinado el papel de las fortalezas, la esperanza, la gratitud, el autoconcepto, la determinación y la resiliencia en el rendimiento escolar. También se aportan las estrategias que los maestros pueden utilizar en sus aulas para mejorar el aprendizaje, realizando intervenciones educativas encaminadas a potenciar la inclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje, y se describe la forma en que un modelo educativo basado en las fortalezas se centra en

dar un mayor énfasis a los aspectos positivos del esfuerzo como camino para lograr el éxito educativo. Después se pondrán de manifiesto los trabajos llevados a cabo con niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad desde la óptica de la psicología positiva que han resultado efectivos para mejorar sus dificultades de aprendizaje y acrecentar la inclusión de estos niños en su entorno escolar. Por último, se proponen distintas prácticas que los docentes pueden llevar a cabo en sus aulas para potenciar las fortalezas, la gratitud, el autoconcepto, la determinación y la resiliencia.

En el último capítulo del bloque se plantea la forma de afrontar las situaciones de estrés, mantener la motivación y encontrar satisfacción en el ámbito laboral. ¿Cómo se pueden afrontar estos retos? La cuestión es compleja y, desde luego, no existen recetas mágicas que permitan resolverla. Sin embargo, se considera que la psicología positiva, una ciencia que pertenece al ámbito de la psicología y que estudia las condiciones y procesos para dotar a individuos, comunidades y organizaciones de una vida más plena, puede orientarnos y señalar métodos para lograr un mayor bienestar en el ámbito de la empresa. Este capítulo comienza con una breve mirada retrospectiva, a continuación cita cinco retos de actualidad y se ofrecen cinco claves que se pueden aplicar en el ámbito de las empresas. Una mirada crítica y la síntesis de la idea central cierran este capítulo.

Bloque 3. Coaching y liderazgo (capítulos 9 y 10). Se profundiza en los procesos de *coaching* y liderazgo especialmente en el contexto educativo, mostrándolos como conceptos clave en el desarrollo de las organizaciones educativas a través de una comunicación efectiva, habilidades necesarias y definición de metas.

En el capítulo 9 se trabajan conceptualmente algunos aspectos clave que nos permiten profundizar en el *coaching* y liderazgo educativo. Ambos procesos recogen desde perspectivas distintas la asunción y logro de metas-objetivos que inciden en el desarrollo personal, profesional e institucional. Por un lado, se presenta un análisis holístico del *coaching* educativo que permite diferenciarlo frente a otras formas de acompañamiento con las que frecuentemente ha sido equiparado. Como idea central, y entendiendo el *coaching* como un sistema de comunicación positiva y efectiva, se proporcionan algunos principios básicos y herramientas para un mayor dominio de la comunicación tanto interna como externa. Por otro lado, se profundiza en los procesos de liderazgo educativo, especialmente en su visión global. Para ello se presenta una breve conceptualización que nos permite entender no solo qué es el liderazgo hoy en día en las organizaciones educativas, sino también su razón de ser, es decir, sus funciones. El capítulo finaliza presentando las competencias y habilidades del liderazgo necesarias para responder a los retos actuales que nos permiten definir el perfil profesional del líder educativo. Sin embargo, el objetivo que se pretende en este capítulo no es solo quedarse en un posicionamiento teórico, por lo que para completar esta visión se plantean algunas prácticas que permiten el desarrollo de competencias y habilidades propias del *coaching* y del liderazgo educativo.

En el capítulo 10 se trata un concepto muy poco considerado en la sociedad española, como es la espiritualidad, que, en general, solamente es asociada y relacionada con la religión. Sin embargo, en las últimas décadas se constata un incremento de atención hacia lo espiritual. Han proliferado nuevas metodologías y corrientes que se acercan al mundo del espíritu desde el campo de la salud, del bienestar y de la filosofía. Por ello, y con vistas a trabajar desde nuevos ámbitos en la educación, es interesante acercarse a diferentes definiciones de la espiritualidad para contextualizarla. Como en España no existen referentes fuera de la educación religiosa para trabajar con este constructo, nos acercaremos a diferentes maneras de intervenir desde los ámbitos educativos y de orientación escolar y psicológica en países como Estados Unidos, Canadá y Gran Bretaña. Abordaremos asimismo las cuestiones éticas que se deben tener en cuenta en el ejercicio educativo u orientador. Las prácticas que se proponen están enfocadas a reflexionar y profundizar en un tema fundamental para el desarrollo global de las personas.

Bloque 4. Competencias para el desarrollo profesional (capítulos 11 y 12). Se clasifican las competencias en competencias clave, las específicas, las transversales y las de acción profesional, y se estudiará cómo influye cada una de ellas en el desarrollo profesional.

En el capítulo 11 se abordan las competencias entendidas como un término no unívoco que puede traducirse en saber (competencia técnica), saber hacer (competencia metodológica), saber estar (competencia participativa) y saber ser (competencia personal) (Echeverría, 2002), definen una forma de afrontar la vida y desenvolverse en ella. Como aspecto novedoso, en este capítulo trabajamos dichas competencias de forma entrelazada con la competencia emprendedora, siendo el emprendimiento un concepto que para nosotros tiene entidad propia desde una perspectiva holística, globalizadora e interdisciplinar, no solo con un enfoque empresarial sino con un enfoque vital. Entendemos el emprendimiento como la acción de poner en marcha un proyecto vital, de dar un paso al frente, de avanzar y buscar la mejora en el ámbito personal, profesional y social. Tanto las quince competencias desarrolladas en el capítulo como el emprendimiento están presentes en múltiples ámbitos de nuestra vida. Es por todo ello por lo que consideramos prioritario su desarrollo y aprendizaje desde ámbitos tales como la escuela, la familia, el mundo laboral, etc. En este capítulo se darán algunas pautas para poder desarrollar tanto las competencias como el emprendimiento y mejorar, de este modo, nuestro bienestar personal y social.

El capítulo 12 se centra en la concepción de qué es el portafolio, presenta las teorías para realizarlo y diferentes tipos de portafolio, así como nuestra propuesta de portafolio. En cuanto a las teorías, nos basamos en las siguientes: orientación a lo largo de la vida, constructivismo social, narrativa, autodeterminación, espiritualidad, inteligencia emocional, psicología positiva y *coaching*. Con relación al portafolio que se presenta, existen dos fases: portafolio de proceso (con cuatro balances de autoconocimiento y conocimiento del contexto) y de producto, en el que se exponen

las competencias técnicas y transversales. Todo ello se plantea desde una vertiente muy práctica y señalando la complementariedad con el currículum vitae, el Europass y Portafolio de Lenguas. El portafolio profesional se dibuja como una estrategia para autoconocerse y darse a conocer a lo largo de toda la vida.

Como se puede apreciar tras este breve resumen de la estructura del manual y del contenido de los temas, en cada uno de los bloques cada capítulo aborda un aspecto específico del contenido tratado, de forma que el conjunto permite tener una visión global y completa de dicho tema.

En facultades, tanto en grados como en másteres, y también en cursos de todo tipo, cada vez se demanda más no solamente la exposición de contenidos, sino también las aplicaciones prácticas y posibles casos en los que poner en práctica los contenidos abordados. Por eso, para mejorar la comprensión y aplicación de los contenidos, se ha hecho un esfuerzo especial en la elaboración de prácticas para diferentes niveles educativos, así como cuestiones y casos para resolver y pensar, tanto a nivel individual como grupal.

Además, se ha intentado reforzar el aspecto gráfico de la presentación de los capítulos y por ello cada uno incluye un mapa mental que presenta los conceptos principales y las relaciones entre ellos. La presentación de los contenidos también se desglosa en un resumen inicial en cada capítulo. Después, se desarrolla el contenido y finalmente se incluye una síntesis del capítulo. Por último, las referencias y bibliografía son extensas y actuales, acordes con los contenidos presentados.

Los autores hemos puesto todo nuestro entusiasmo en la realización de esta obra, pero queremos agradecer a todos los implicados en el proceso su ayuda: desde alumnos que han aportado diferentes puntos de vista y enfoques a algunas cuestiones hasta compañeros y colegas y, como no podía ser de otra manera, el personal que ha trabajado codo con codo con todos nosotros. Esperamos que toda nuestra ilusión sea una parte de la vuestra y que este manual os ayude a alcanzar alguna de vuestras metas.

ALEJANDRA CORTÉS
ANA RODRÍGUEZ
SONIA VAL

BLOQUE I
Desarrollo emocional

El ser humano se caracteriza, entre muchas otras cosas, por la necesidad constante de comprender el mundo que lo rodea y por modificarlo, adaptándose a él de forma activa. Precisamente esta búsqueda activa para estar cada vez más adaptado al contexto cambiante es lo que hace de nuestra especie una especie «inteligente». En este proceso de adaptación inteligente las personas tratamos siempre de mejorar, ser más eficientes, tomar mejores decisiones, ser mejores padres, ser más felices, etc., lo que en último término se aglutina bajo el concepto «crecer». El crecimiento personal en cualquier ámbito de nuestra vida se comprende desde la interacción persona-contexto, de modo que el desarrollo humano o personal dependerá en gran parte de la adaptación del individuo a su ambiente social, familiar y público, pero también a la mejora de las competencias personales en la base de tal adaptación, lo que supone la base psicológica del desarrollo socioemocional. Este se entiende como la habilidad que tenemos las personas para ser inteligentes, adaptándonos a nuestro medio, a la par que modificándolo interna y externamente para ser mejores. Se consigue gracias a que poseemos un mayor número de habilidades y unas competencias más desarrolladas y más eficientes. Así, en este proceso, vamos adquiriendo conocimientos, implementándolos en el mundo real mediante la transferencia a nuevos contextos y cambiando como personas, ayudando en todo este proceso a los demás a mejorar también en el mismo sentido. Este libro busca precisamente ayudar al lector a conocer, aplicar y ser más y mejor en relación con los diferentes aspectos que en él se trabajan. Las competencias socioemocionales están en la base de este desarrollo personal, y dada su importancia se trabajan de manera teórico-práctica en algunos de los capítulos.

Con tal objetivo, en el capítulo 1 se comienza aludiendo a algo de lo que muchos hablan, pero que solo mediante una operativización basada en los estudios clásicos y actuales más comprehensivos entonces, y rigurosos ahora, se puede comprender adecuadamente, como son las emociones. Estas no son exclusivas del ser humano, pero sí claramente determinantes de lo que hacemos y pensamos, en tanto que conductas y cogniciones están íntimamente relacionadas con las emociones en el funcionamiento diario de las personas. Se estudian las bases de la emoción y también cómo estas nos ayudan a comprender y adaptarnos al mundo social; de ahí el concepto de inteligencia socioemocional. Este concepto se analiza también en el primer capítulo en relación con los diferentes modelos que han tratado de acotar este constructo y, en ese proceso, han definido cómo potenciar su desarrollo. Esta potenciación se ha asociado a ventajas claras en aspectos de la salud, el bienestar y el razonamiento, tanto en ámbitos educativos como en otros más profesionales. En este apartado se estudian ambos, haciendo hincapié en las mejoras detectadas tras

potenciar el desarrollo socioemocional con alumnos en un aula. El cómo también es importante aquí: no es lo mismo tratar de mejorar las competencias socioemocionales de una manera estructurada, potenciando el trabajo proactivo y explícito en el desarrollo de la inteligencia socioemocional (ISE), que hacerlo recurriendo a otras técnicas menos eficaces. Precisamente en este primer capítulo se estudia cómo educar para alcanzar unos mayores niveles competenciales de ISE para terminar profundizando en ejemplos concretos de buenas prácticas en este sentido. Estos consejos concretos se especifican en programas que creemos adecuado destacar y cuya aplicación debe ser fomentada con los niños, jóvenes y adultos con los que se desea potenciar la ISE, incluido uno mismo.

Tras este análisis de la ISE y la educación socioemocional se profundiza en los capítulos 2 y 4 en uno de los factores microsistémicos más determinantes de las competencias socioemocionales de niños y jóvenes primero, y adultos después: los factores familiares. Sabemos que la familia es el primer sistema de relación que determina aspectos infantiles clave como el apego o la autoestima, básicos en un desarrollo socioemocional positivo posterior. Tal es la importancia que damos a este aspecto que dedicamos dos capítulos completos a analizar cómo unos sistemas de crianza u otros ayudan o entorpecen este proceso de desarrollo de la ISE. Analizamos así la importancia de unos y otros estilos y las mejoras que la literatura científica asocia a uno u otro, además de animar a docentes, padres y cuidadores a evaluar de manera crítica sus estilos en base a diferentes modelos de comprensión, clásicos y actuales, y presentamos después una serie de consejos clave para potenciar un estilo de crianza eficaz y eficiente en relación con el desarrollo de la ISE de niños y adolescentes. Estas pautas educativas son producto de nuestra experiencia profesional, pero también de los estudios científicos del campo de la psicología evolutiva y de la educación que avalan estas prácticas concretas. Se estudian también desde una perspectiva más ecológica las fuerzas familiares más determinantes para la educación socioemocional en el contexto familiar, buscando la mejora individual de los componentes del sistema, así como las interacciones que potencien este desarrollo de la ISE en el ámbito intrafamiliar.

Por otro lado, hemos adelantado ya que las competencias socioemocionales están en la base del comportamiento y el pensamiento humanos, representados en el músculo que de hecho le permite sentir, pensar y actuar: el cerebro. Con el objetivo de analizar las bases neuronales del funcionamiento socioemocional se desarrolla el capítulo 3, donde se describen de manera comprehensiva las estructuras que permiten este procesamiento de los eventos emocionales internos y externos que nos capacitan para adaptarnos al mundo y así ser «inteligentes» socioemocionalmente. Se profundiza aquí en el funcionamiento sincrónico de diferentes áreas cerebrales y en general del sistema nervioso para convertir al ser humano en lo que realmente es: un ser sintiente que además tiene la suerte de razonar cognitivamente. La organización estructural, y más determinantemente funcional, del cerebro permite que este procesamiento emocional tenga lugar de modo que los pensamientos que en él surgen y las conductas que de él parten tengan mucho de social y aún más de emocional.

A modo de conclusión, nótese que hemos profundizado en esta serie de capítulos en el concepto clave en la base del desarrollo personal y profesional futuro de niños, adolescentes y adultos: sus competencias socioemocionales. Mediante el examen de sus bases neurales, los estudios que desde la psicología y la educación acotan y operativizan el concepto y el análisis de su desarrollo gracias a la interacción con adultos, sean estos padres o profesores, esperamos dar una imagen comprehensiva a la par que intensiva de qué se entiende por desarrollo socioemocional. Del mismo modo, mediante la argumentación de las mejores y más eficientes prácticas para potenciar su desarrollo esperamos ofrecer las herramientas que sabemos son más eficientes para potenciar la ISE con hijos, alumnos, compañeros, allegados o incluso en el propio lector, haciendo de su círculo uno más competente socioemocionalmente y, en último lugar, más sano y con mayor bienestar.

1

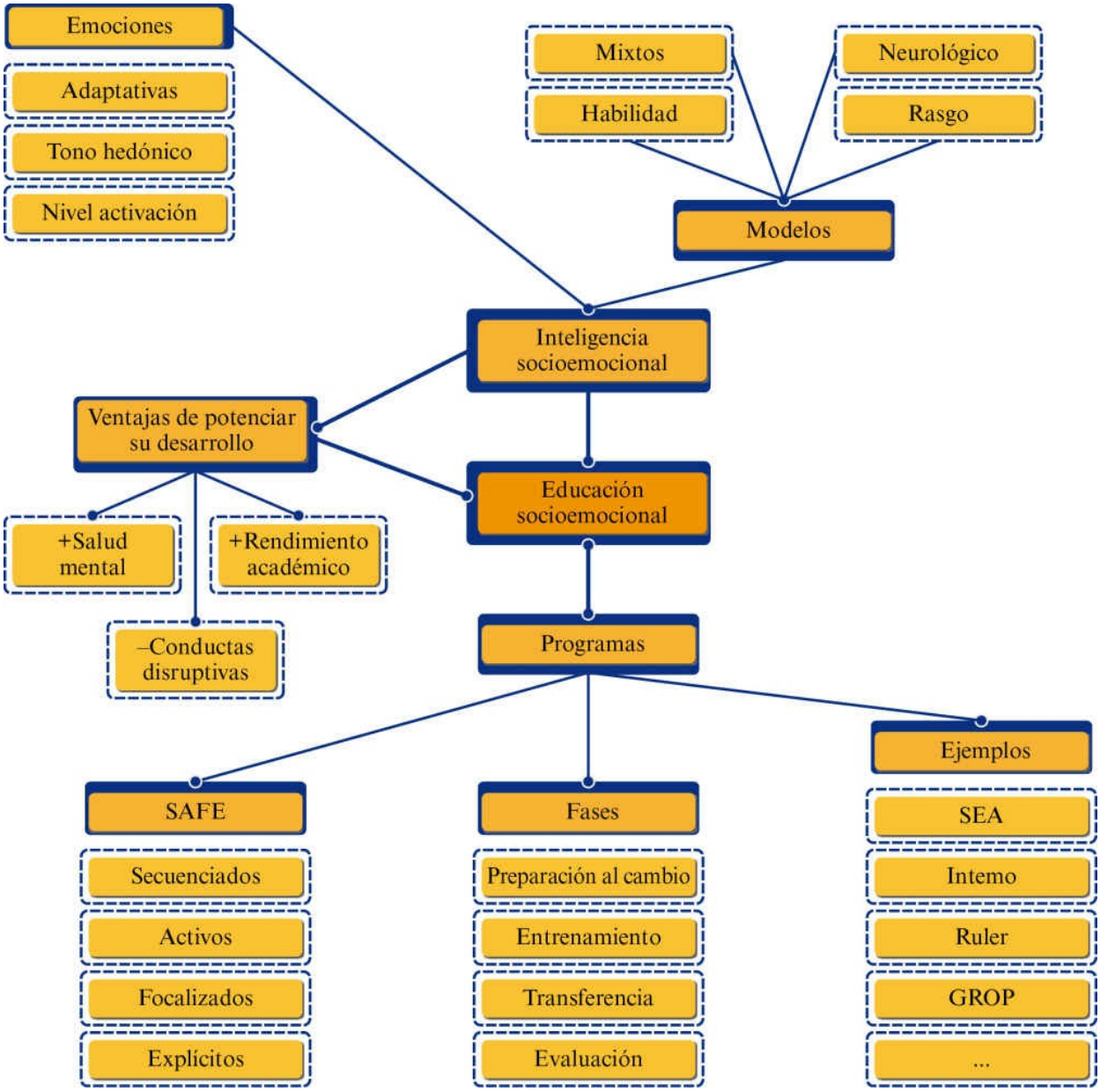
Inteligencia y educación socioemocional

CÉSAR RODRÍGUEZ LEDO
DESIREÉ RUIZ ARANDA

RESUMEN

El interés por los aspectos sociales y emocionales del aprendizaje ha llamado la atención en los últimos años a un gran número de expertos en psicología y educación. Se ha tratado de determinar qué competencias definen a las personas con un alto nivel de inteligencia socioemocional (ISE). En este capítulo analizamos las habilidades que definen la ISE según los principales modelos, para después describir la educación socioemocional (ESE) o, dicho de otro modo, la potenciación de la ISE con otras personas y uno mismo. Tratamos de dar respuesta aquí a dos grandes preguntas: ¿por qué se han de trabajar las competencias socioemocionales?, centrándonos en las ventajas asociadas a potenciar el desarrollo de tales habilidades de ISE en aspectos tales como la salud mental, el rendimiento académico o los comportamientos sociales, y ¿cómo se ha de hacer?, explicando la mejor manera para tener éxito en tal proceso, mediante programas que cumplan con unos parámetros concretos y que respeten las fases que determinan su mayor éxito. Tras esto, presentamos algunos de los programas más exitosos en este sentido, además de algunas actividades específicas para trabajar de manera puntual. Finalmente sintetizamos los principales aspectos y respondemos a algunas de las preguntas más comunes en este sentido.

MAPA MENTAL


Emociones
Adaptativas
Tono hedónico
Nivel activación
Mixtos
Habilidad
Neurológico
Rasgo
Modelos
Inteligencia socioemocional
Ventajas de potenciar su desarrollo
Educación socioemocional
+Salud mental
+Rendimiento académico
–Conductas disruptivas
Programas
SAFE
Secuenciados
Activos
Focalizados
Explícitos
Fases
Preparación al cambio
Entrenamiento
Transferencia
Evaluación
Ejemplos
SEA
Intemo
Ruler
GROP
...

INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad ha mantenido tradicionalmente un ideal muy concreto del ser humano: la persona inteligente. La escuela se ha centrado en los aspectos más cognitivos, priorizando el aprendizaje científico y dejando quizá a un lado la formación integral de la persona y el desarrollo de los aspectos emocionales. De hecho, el desarrollo cognitivo ha recibido tradicionalmente un énfasis especial en detrimento del desarrollo emocional, que ha quedado prácticamente olvidado de la práctica educativa. No tomar en consideración la inteligencia emocional en el sistema educativo puede suponer una limitación importante, con considerables consecuencias para el desarrollo personal y social. Nuestro sistema educativo se ha centrado hasta ahora en formar estudiantes académicamente preparados. Con todo, es bien sabido que gran parte del fracaso escolar no es atribuible a una falta de capacidad intelectual y que muchos de los problemas que surgen en el ámbito escolar tienen su origen en el terreno emocional. No se trata, por tanto, de afrontar los comportamientos emocionalmente disruptivos con respuestas disciplinarias, sino de considerar las emociones como un elemento más dentro de los contenidos educativos.

En la actualidad, una de las áreas prioritarias de actuación en la educación tanto formal como informal es la prevención de conductas problemáticas. Los comportamientos violentos, el consumo de sustancias adictivas, los trastornos de tipo emocional se han convertido en un asunto más prioritario que un buen rendimiento.

Por ello, en los últimos años se ha puesto bastante énfasis en un nuevo enfoque de la educación desde la perspectiva del manejo inteligente de nuestras emociones. Hasta finales de la década pasada y comienzos de la actual no se empezaron a dar los primeros pasos firmes en la constatación empírica de los efectos que una buena inteligencia emocional puede ejercer sobre las personas.

Educar las habilidades socioemocionales se ha convertido en una tarea necesaria en todos los ámbitos, siendo primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional. En este sentido, el desarrollo de estas habilidades se presenta no ya solo como una herramienta útil, sino como una necesidad para garantizar un adecuado ajuste emocional de los alumnos.

1. INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL: ¿DE QUÉ HABLAMOS?

A lo largo de la historia de la psicología no han sido pocos los autores que han demostrado interés por cómo influyen las emociones en el comportamiento y la cognición de los seres humanos. Así, y aunque el estudio de la emoción pudiera parecer algo más bien moderno y propio del siglo en que nos encontramos, en

muchos casos no es en así. Gracias a esta tradición en el estudio de la emoción, lo que hoy en día conocemos está fundamentado en cientos de investigaciones contrastadas sobre qué es la emoción y cómo nos afecta a la hora de tomar decisiones, reaccionar ante eventos externos o internos o, en general, cumplir con nuestros objetivos personales y/o profesionales. Con objeto de operativizar el concepto de emoción, en este capítulo vamos a referirnos a él como una respuesta surgida ante un evento, sea este interno o externo y con un significado positivo o negativo para los sujetos que lo experimentan (Salovey y Mayer, 1990). Estas «respuestas» tienen un tono hedónico concreto, es decir, las personas las vivenciamos como positivas y negativas en función de cómo nos hagan sentir. Si cuando una persona nos sonríe esto nos pone contentos, y por tanto suscita la emoción de alegría, la valencia hedónica positiva de esta emoción hará que busquemos más veces ese tipo de situaciones, o sea, la sonrisa de esa persona. Si, por el contrario, ver a un animal salvaje correr hacia nosotros provoca en nosotros la emoción miedo, sea por eventos pasados aprendidos o innatos, la valencia hedónica de la emoción hará que tratemos de no volver a encontrarnos en una situación similar, además de ofrecernos un nivel de activación adecuado para salir de ella. Pues bien, estas emociones están aquí por algo, y ese algo es algo tan útil y a la vez tan básico como la adaptación al medio. Como ya dijo Darwin en su libro *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*, el hecho de sentir emociones es algo que nos permite adaptarnos al medio social, ayudándonos a relacionarnos con aquello que nos rodea y permitiéndonos sobrevivir mejor. Además, como demuestra Ekman (1994), algunas de estas emociones son comunes a todos los seres humanos del planeta al sentirse y expresarse de manera similar, de modo que son innatas: la naturaleza y la evolución ha hecho que nazcamos con ellas. Estas emociones, denominadas básicas o primarias, son la alegría, el miedo, la ira, el asco, la tristeza, el miedo y la sorpresa. Por otro lado, todas aquellas emociones que no sean estas seis son, por tanto, aprendidas y dependientes de la cultura concreta de la persona para su sentimiento y expresión, como la vergüenza o el afecto. Por otro lado, no es solo la valencia hedónica (placer-displacer) la que, según Russell y Feldman Barrett (1999), determina el tipo de emoción, sino también los niveles de activación psicofisiológica (activación-no activación), que también desempeñan un papel importante en las respuestas emocionales ante los eventos internos y/o externos. En función de si las situaciones provocan emociones (o afectos, como prefieren denominarlas estos autores) que activen el sistema nervioso o por el contrario lo desactiven, se promueve la respuesta del sujeto en dirección a esa situación, en dirección contraria o incluso la no respuesta. En este sentido, las emociones se pueden comprender como predisposiciones hacia la acción, y así la evolución del ser humano y el aprendizaje del sujeto concreto determinan qué emociones y por tanto acciones surgen ante tales eventos (Russell y Feldman Barrett, 1999).

Más allá de la función adaptativa, la valencia hedónica de las emociones y el nivel de activación del sistema nervioso, hay autores que indican que las emociones cumplen también con funciones aún más concretas. Reeve (1994) indica que, además de la función adaptativa, se dan otras; a saber:

a) Funciones motivacionales, iniciando la conducta y manteniéndola o incluso cambiándola en función de las emociones que surgen.
b) Funciones sociales, informando al propio individuo y a otras personas con las que se interrelaciona y realizando, así, un control o influencia sobre los demás al comunicar su estado emocional.

Por otro lado, se ha indicado que la emoción puede facilitar el pensamiento y así mejorar las capacidades cognitivas relacionadas con la percepción, la atención, la memoria o el razonamiento, lo que es primordial para entender la emoción como algo que puede mejorar el rendimiento cognitivo y el desempeño del individuo.

Por su parte, Martínez Sánchez (2008) indica que las emociones cumplen con funciones intrapersonales, relacionadas con la coordinación de respuestas, el procesamiento de la información y el inicio de la movilización de recursos, entre otras, y con funciones interpersonales, relacionadas con la comunicación de nuestros estados emocionales a los demás y la facilitación de la interacción social.

Sabemos que las emociones pueden considerarse eventos tanto intrapersonales —en la medida en que la vivencia y su experiencia son propias y particulares de cada uno, así como su regulación y manejo llegado el caso— como interpersonales, en tanto que tienen un valor útil para la relación con los demás. Este valor, esta utilidad, comprende la emoción como algo útil, adaptativo y que nos ayuda a acomodarnos al ambiente y a las personas que nos rodean, además de mejorar nuestra capacidad cognitiva de manejar, encauzar y regular la expresión de las emociones propias para con los demás. Entonces, si la emoción es todo eso, ¿qué es la inteligencia emocional o IE?

Si explicamos la inteligencia desde perspectivas más clásicas, se definiría como una capacidad innata general que nos permite formar conceptos y resolver problemas (Spearman, 1927). Sin embargo, estudios más actuales de psicología descubren que no existe solo un factor general y hereditario, sino diversas inteligencias (o inteligencias múltiples) que además son potenciales que se pueden desarrollar mediante un esfuerzo consciente (Gardner, 1995). Una de estas inteligencias es la que Mayer y Salovey (1997) denominan inteligencia emocional, a saber: «la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual» (p. 10). Este tipo de inteligencia, entendida como un constructo independiente de otras inteligencias y/o habilidades, se populariza por la publicación del *best-seller* de Goleman (1995) y su aplicación en el mundo de la empresa. Más adelante se va afinando la definición gracias a las diversas investigaciones y aplicaciones prácticas surgidas al amparo de este tipo de inteligencia, y aparecen comprensiones de la misma que hoy en día son ya pilares clave en el área, como la de Bar-On (2006). Este autor prefiere hablar de competencias socioemocionales, más que de inteligencia emocional, al indicar que estas son más fácilmente evaluables que

el constructo de IE, más abstracto y difícil de acotar. Las define como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades que influyen en la habilidad del sujeto para tener éxito en el afrontamiento de las demandas y presiones del ambiente (Bar-On, 1997). Según Bar-On (2006), la inteligencia socioemocional es la «interrelación de competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores que determinan lo efectivos que somos a la hora de entendernos a nosotros mismos y a otros, expresarnos y entendernos con los demás y de enfrentarnos a las exigencias diarias» (p. 14). Estas definiciones de IE se van complementando más adelante con modelos aún más actuales, más aplicados al desarrollo práctico de las competencias propias de la IE o incluso con otros que toman en cuenta la base neurológica de la IE, todos ellos explicados a continuación. Vemos pues como unos y otros autores promueven comprensiones diversas, aunque muchas veces análogas, si bien hay un aspecto principal que marca diferencias fundamentales entre unas y otras definiciones: la comprensión de IE como una habilidad que se puede trabajar y adquirir mediante esfuerzo consciente o su comprensión como un rasgo de personalidad innato y difícilmente modificable. En función de dónde se posicione cada autor-investigador, surgen diversos tipos de modelos, que vamos a englobar en:

a) Modelos de rasgo.
b) Modelos de habilidad.
c) Modelos mixtos, con la intención de incorporar los últimos descubrimientos en neurociencia.
d) Modelos basados en la neurociencia.

1.1. Modelos de rasgo

Los autores que comprenden la IE como una característica de personalidad innata se aglutinan en este tipo de modelos. Para ellos la IE es algo con lo que se nace, como pudiera ser la capacidad para los idiomas o la altura, que si bien no es absolutamente inamovible (piense en alguien que aprende muchos idiomas y cada vez es más capaz o alguien que se estira mucho, nadando, por ejemplo, además de tomar mucho calcio), en principio tiene un máximo y es intrínseco a cada uno. Petrides y Furnham son autores clave de este tipo de modelos, y definen la IE como un rasgo basado en disposiciones de carácter emocional y la denominan «autoeficacia emocional» (Petrides y Furnham, 2000, 2003).

1.2. Modelos de habilidad

Desde esta perspectiva, la IE se comprende como una habilidad que se ha de adquirir y, por tanto, es algo absolutamente modificable y potenciable. Más que la «inteligencia» en su totalidad, lo que se van adquiriendo a lo largo del desarrollo evolutivo desde la niñez son las diferentes subhabilidades, que se deben desarrollar toda la vida, y en especial continuar desarrollando en la adolescencia y la madurez,

pues el desarrollo personal nunca debe detenerse. En esta perspectiva se sitúan gran parte de los modelos de la IE, pero en especial destacamos uno por su relevancia, comprehensividad, aplicación práctica y validez científica: el modelo de cuatro ramas (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Este modelo surge a partir del propuesto por Salovey y Mayer (1997) que, tras diversas reformulaciones, entiende la IE como la combinación de habilidades agrupables en cuatro ramas relacionadas con la percepción, la comprensión, el manejo de las emociones propias y ajenas y el uso de ellas (véanse Mayer y Salovey, 2007).

1.3. Modelos mixtos

Desde esta perspectiva, la IE se comprende como una habilidad que se ha de adquirir, pero basándose en ciertos determinantes innatos propios de cada uno. Así, se considera la IE algo modificable, pero basado en la potencialidad de cada una de las personas, en su mayor o menor habilidad en cada una de las competencias en las que se fundamenta la IE.

Uno de los principales modelos que se puede incluir en esta perspectiva es el denominado modelo ESI *(emotional-social intelligence)* de Bar-On (2006). Este modelo prefiere hablar específicamente de inteligencia socioemocional (ISE), y otorga gran importancia a la vertiente social de la emoción, que entiende como una inteligencia no cognitiva, basada en competencias y habilidades que influyen en la habilidad de las personas para enfrentarse a las demandas y presiones de la vida (Bar-On, 1997). Además, Bar-On propone entender la ISE como compuesta por competencias socioemocionales más que como una inteligencia general, al indicar que estas son más fácilmente evaluables que el constructo de IE, más abstracto y difícil de acotar. Otro de los modelos mixtos muy interesantes es el denominado modelo de competencias emocionales del grupo de investigación GROP, cuyo principal exponente es Rafael Bisquerra. Según este modelo, de corte educativo, poseer o no ciertas competencias socioemocionales explica el nivel de IE de las personas. Definen la competencia emocional como (Bisquerra, 2003) «el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales» (p. 22). Por último, otro de los modelos que consideramos clave en este capítulo y que se puede entender como modelo mixto es el denominado modelo SEA (socioemocional y atención plena) de Rodríguez Ledo, Orejudo y Rodríguez Barreiro (2015). Este modelo comparte de la idea de hablar de ISE más que de IE, y propone que aquella está compuesta por tres competencias principales relacionadas con la comprensión, la regulación y la expresión de las emociones (véase figura 1.1). Según este modelo, una mayor comprensión de estados emocionales propios y ajenos puede permitir regular mejor tales emociones, que serán así expresadas de un modo lo más adaptativo posible en el contexto social del individuo. A estas competencias socioemocionales puras se añade otra que, si bien no forma parte de manera directa de la ISE, debe entenderse como una parte importante en tanto que puede potenciar aquellas: el

mindfulness o la atención plena. Este grupo de competencias, además, supone una ventaja práctica real por lo que respecta tanto al desarrollo de tales competencias de ISE como al valor en sí mismo, y se define en este modelo como (Rodríguez Ledo, Orejudo y Rodríguez Barreiro, 2015) «la capacidad para atender al momento presente de manera sostenida, sin hacer juicios y con una actitud de aceptación» (p. 182).

Expresión y adaptación social + mindfulness
Regulación y reparación emocional + mindfulness
Atención y comprensión emocional + mindfulness

FUENTE: tomada de Celma Pastor y Rodríguez Ledo (2017).

Figura 1.1.—Modelo SEA de inteligencia socioemocional.

1.4. Modelos basados en la neurociencia

Los modelos aquí incluidos se basan en el estudio de las funciones socioemocionales a partir del uso de técnicas de neuroimagen en el cerebro tales como EEG (electroencefalografía) e IRMf (imagen por resonancia magnética funcional), así como de pruebas fisiológicas de todo tipo tanto en animales como en humanos, con una muy buena fiabilidad, previsiblemente. Estos nuevos modelos parten del avance en los últimos años de estas técnicas de neuroimagen, y tratan de descubrir la base cerebral de las diferentes reacciones, comportamientos y procesamientos emocionales y sociales. Muchos serán los modelos que estén por venir, quizá incluso alguno que aglutine y supere en comprehensividad a todos los anteriores o que apoye con datos fisiológicos unas concepciones u otras. En cualquier caso, disponemos ya de algunos modelos de este tipo, entre los que destacamos el modelo de Richard J. Davidson (2012) y el modelo de Jaak Pankseep (2004).

El modelo neurológico propuesto por Davidson (2012) defiende que las personas poseemos perfiles emocionales únicos e identificables en el funcionamiento cerebral que, además, pueden modificarse y cambiar a lo largo del tiempo y del

entrenamiento. En concreto, Davidson indica que las personas poseemos un claro perfil emocional compuesto por seis dimensiones (resistencia, intuición social, sensibilidad al contexto, autoconciencia, actitud y atención), todas ellas comprendidas en forma de continuos, cuyos extremos superiores e inferiores pueden no ser adaptativos (Davidson, 2012, p. 18). Este modelo trabaja de nuevo aspectos atencionales como parte del perfil emocional, y en concreto la atención plena, aspecto que cobra fuerza en esta área y que se analizará en capítulos posteriores.

Por otro lado, el modelo de Pankseep, creador del concepto de «neurociencia afectiva», estudia las emociones primarias presentes en humanos y en animales, partiendo de las similitudes entre los sistemas neurales de estos últimos con los primeros. Según Pankseep (2004), deberíamos hablar de sistemas emocionales adaptativos, que son considerados procesos coordinadores que se producen en el cerebro y que activan determinadas tendencias de acción. Estos sistemas, o circuitos neurales, están presentes en muchas especies de mamíferos y el estudio de las bases biológicas con estos y con seres humanos indica que en efecto estas redes afectivas se pueden considerar inteligentes por cuanto permiten a los sujetos no solo adaptarse al medio, sino modificarlo y responder a él de manera proactiva (2004). Si bien el modelo de Pankseep no se ha definido como propio del estudio de la ISE, su diseño formal, basado en los últimos hallazgos en neurociencia y psicobiología, debe ser seguido muy de cerca para el futuro del conocimiento del campo, o al menos así lo consideremos los autores de este capítulo.

Más allá del modelo concreto de la ISE y la comprensión de la ISE (o IE) sobre la que se sustente, esta división cumple tan solo con la intención de operativizar el conocimiento que existe sobre la ISE y las diferentes formas de entenderla. La realidad es que los modelos tienen muchos aspectos en común, aunque adopten distintas perspectivas, y algunas diferencias clave aunque se engloben en el mismo grupo de modelos. Dependerá del lector decidir en qué modelo fundamenta su intervención o evaluación, aunque es posible (y habitual) actuar desde perspectivas multidisciplinares o multimodelo. Sin embargo, con el objetivo de operativizar la comprensión que en este capítulo (y en el libro en general) se tiene de ISE, vamos a definirla como la habilidad para entender emociones propias y ajenas, regularlas y manejarlas en uno mismo y expresarlas de un modo adaptativo y útil socialmente.

Por último, se tome la perspectiva que se tome, hay una idea que gana fuerza si atendemos a estudios actuales de las bases cerebrales de la emoción y el comportamiento social (véanse Barbey, Colom y Grafman, 2014), y a la que nos adscribimos en este libro: la de no hablar tan solo de inteligencia emocional sino de inteligencia socioemocional o ISE con el objetivo de hacer hincapié en la importancia interpersonal y contextual de las habilidades socioemocionales.

2. ¿POR QUÉ HAY QUE TRABAJAR LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL?

Si lo pensamos con detenimiento, la gran mayoría de los conflictos y dificultades

que surgen en nuestra vida cotidiana tienen su origen en el terreno de las emociones. Pensemos en un día cualquiera: esta mañana al salir de casa y despedirte de tu hijo adolescente has percibido que te ha mirado con un gesto despectivo y desafiante. Como lo has percibido así, empiezas a sentirte molesto o molesta, pues no entiendes por qué se ha comportado de ese modo contigo. Te marchas al trabajo y no consigues concentrarte. Andas dándole vueltas a lo ocurrido y esa sensación de enfado está interfiriendo en tu rendimiento, pero decides continuar del mismo modo. ¿Cómo crees que acabará esta situación? Las emociones van a influir en nuestra forma de pensar, hacer juicios, traer recuerdos, atender a lo que nos rodea. En definitiva, van a influir en nuestra cognición y, por tanto, en lo que finalmente vivimos, cómo lo vivimos y qué haremos a continuación. Por esta razón el conocimiento y manejo de nuestras propias emociones y las de las personas que nos rodean nos ayudan a adaptarnos de manera inteligente a los acontecimientos de nuestro entorno.

Pero ¿por qué es realmente importante aprender a usar las emociones de manera inteligente? Las recientes investigaciones ponen de manifiesto que las habilidades emocionales están asociadas con el éxito en distintas áreas de la vida (Mayer, Roberts y Barsade, 2008). Son muchos los trabajos científicos que han analizado la idoneidad de la inteligencia emocional como factor protector de áreas tan importantes como la salud mental, el consumo de sustancias adictivas o el rendimiento académico. Por ejemplo, las personas emocionalmente inteligentes tienen una mejor salud mental, poseen una mayor cantidad y calidad de relaciones sociales, son menos propensas a realizar comportamientos agresivos o violentos y consumen en menor medida sustancias adictivas (Brackett, Rivers y Salovey, 2011). Sin ánimo de ser una revisión exhaustiva, comentaremos brevemente algunas de las recientes investigaciones que han detectado relaciones significativas entre las habilidades socioemocionales y distintas áreas de la vida cotidiana.

2.1. Habilidades socioemocionales y salud

Diversos estudios han mostrados la influencia de la inteligencia socioemocional en el bienestar psicológico de las personas (Zeidner, Matthews y Roberts, 2012; Zeidner y Matthews, 2016). Específicamente, en la adolescencia, la literatura pone de manifiesto que aquellos con mejores habilidades socioemocionales muestran un mejor ajuste emocional, menos problemas internalizados, menos ansiedad y depresión, así como mejores estrategias de afrontamiento (Gómez-Baya, Mendoza, Paíno y Gaspar de Matos, 2017; Resurrección, Salguero y Ruiz-Aranda, 2014).

Pero las habilidades socioemocionales no solo se han relacionado con el bienestar psicológico, pues han demostrado también ser un predictor de indicadores de salud (como, por ejemplo, el número de visitas al médico de familia o el número de días ingresados en un hospital) más allá de variables que se han relacionado tradicionalmente con ello, como el apoyo social o las conductas saludables (Martin, Ramalho y Morin, 2010; Mikolajczak, 2014).

2.2. Habilidades socioemocionales y rendimiento escolar

Las investigaciones realizadas en los últimos años han tratado de analizar cómo las habilidades socioemocionales pueden contribuir al rendimiento y adaptación escolar (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006). El trabajo escolar implica poner en práctica las habilidades de uso y manejo de las emociones. Estas habilidades van a facilitar el pensamiento y la concentración de los estudiantes, el control de la conducta impulsiva, el manejo de las presiones externas y la regulación de las emociones desagradables que puedan surgir en este contexto. Además, las habilidades para manejar sus emociones permitirán desarrollar una motivación intrínseca que ayude a lograr mejores resultados (Costa y Faria, 2015; Rode, 2008).

2.3. Habilidades socioemocionales y conductas disruptivas

Una de las áreas prioritarias de actuación en la adolescencia es la prevención de las conductas problemáticas. Algunas investigaciones realizadas en este campo han encontrado relaciones entre la falta de habilidades socioemocionales y un mayor número de comportamientos agresivos (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2014). Estudios recientes sugieren que los adolescentes con altos niveles de habilidades emocionales están menos implicados en fenómenos de acoso escolar. Si atendemos al perfil de las víctimas, suelen presentar una mayor atención a sus emociones y menores niveles de regulación emocional (Baroncelli y Ciucci, 2014).

Además, la adolescencia es un período clave para la adopción de las pautas de consumo de sustancias adictivas. Debido a la multicausalidad que existe en el inicio y mantenimiento del consumo de sustancias, es necesario considerar los posibles efectos que pueden tener una serie de variables psicológicas. En concreto, las personas con una falta de habilidades emocionales pueden recurrir al consumo de drogas como una forma externa de autorregulación para disminuir, ocultar o ignorar sus estados emocionales negativos o para generar estados de ánimo más placenteros. Los estudios realizados en esta línea señalan que menores habilidades socioemocionales se relacionaba con un mayor consumo de tabaco, alcohol y otras drogas ilegales (Brackett, Mayer y Warner, 2004; Trinidad, Unger, Chou, Azen y Johnson, 2004).

Haciendo un compendio de los diversos resultados obtenidos por intervenciones en la ISE relacionadas con el éxito en la escuela y en la vida, Zins y Elias (2006) nos indican que una buena agrupación sería la siguiente (véase tabla 1.1).

TABLA 1.1

Resultados obtenidos con la aplicación de programas de potenciación de las competencias socioemocionales

Actitudes

- Mayor sentido de autoeficacia.
- Mejor sentido de comunidad (unión) y visión de la escuela como un entorno amable.
- Mayor compromiso con los valores democráticos.
- Actitudes más positivas hacia la escuela y el aprendizaje.
- Mejora de las actitudes y valores éticos.
- Motivación y aspiraciones académicas más altas.
- Mayor confianza y respeto por los profesores.
- Mayor habilidad para hacer frente a los factores de estrés de la escuela.
- Mayor comprensión de las consecuencias de los comportamientos.

Comportamientos

- Incremento del comportamiento prosocial.
- Menor absentismo escolar.
- Mayor probabilidad de trabajar de manera independiente en el propio aprendizaje.
- Reducción de la agresión, disyunciones y violencia interpersonal.
- Negociaciones menos hostiles, menor tasa de problemas conductuales y mejores habilidades de resolución de conflictos.
- Mayor participación en clase y mayor compromiso.
- Mayores esfuerzos para lograr una lectura más frecuente fuera de la escuela.
- Mejores transiciones entre cursos académicos y centros educativos.
- Menor consumo de drogas, tabaco y alcohol.
- Disminución del comportamiento delincuente.
- Disminución de enfermedades de transmisión sexual y sida.
- Mayor involucración en actividades positivas (por ejemplo, deportes).

Rendimiento

- Mayores habilidades matemáticas, de artes del lenguaje y de estudios sociales.
- Incremento del rendimiento a lo largo del tiempo (de primaria a secundaria).
- Mayores logros en pruebas de rendimiento académico.
- Más avances en el conocimiento fonológico.
- Mejora de la capacidad de aprender a aprender.
- Mejor resolución de problemas y planificación.
- Mejora de razonamiento no verbal.

FUENTE: Zins y Elias (2006).

Los resultados comentados apoyan la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales. Educar la inteligencia socioemocional se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo, siendo primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y personal.

Por suerte, las personas podemos aprender tanto a ser más conscientes y a comprender nuestros estados emocionales como a razonar de forma inteligente con nuestras emociones. Pero para que esto ocurra es necesario que estas habilidades se pongan en práctica de forma explícita. Investigaciones previas apoyan la eficacia de programas específicos de entrenamiento en las habilidades emocionales que componen la inteligencia socioemocional (Ruiz-Aranda et al., 2012).

En definitiva, se trata de darnos la posibilidad de aprender una forma inteligente de sentir para afrontar con éxito los retos de nuestro entorno.

3. INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL PARA EL DESARROLLO: EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

Seguro que el lector reflexivo de este capítulo se ha planteado a lo largo de su lectura cómo se pueden incrementar, desarrollar y mejorar las competencias que dan forma a la ISE. Se habrá preguntado: ¿realmente esto se puede aprender?, ¿cúal es la mejor manera? Pues bien, ambas preguntas guían ese epígrafe.

Empezando por la primera, debemos tener claro que si en este estudio hemos considerado la ISE como la habilidad para comprender emociones propias y ajenas, regularlas y manejarlas en uno mismo y expresarlas de un modo adaptativo y útil socialmente, la educación socioemocional (ESE a partir de ahora) no sería más que el proceso de enseñanza-aprendizaje que potencia el desarrollo de tales habilidades. Entendemos así ESE como la formación en desarrollo, potenciación y mejora (llámese como quiera) de la inteligencia socioemocional. Según Bisquerra (2003), la educación emocional es una innovación pedagógica que se justifica en las necesidades sociales y cuya finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social. Esta innovación pedagógica es un aspecto que ha llamado la atención de numerosos expertos en psicología y educación en los últimos años. Tanto es así que desde gobiernos y plataformas dedicadas a la mejora de la educación en países anglosajones como Reino Unido o Estados Unidos se llevan estudiando desde hace tiempo las ventajas asociadas a incluirla en la formación reglada oficial de niños, jóvenes e incluso adultos. Así, desde la reconocida red de colaboración para el avance del aprendizaje social y emocional CASEL (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning) se estudian desde 1994 las ventajas detectadas en gran cantidad de programas y acciones de ESE a lo largo de todo el mundo. Algunas de las ventajas encontradas y recogidas en CASEL (2015) se relacionan con: un mejor desarrollo integral del alumnado; mayor conocimiento de las propias emociones en los participantes; más capacidad para comprender y regular las propias emociones; mayor número de estrategias para el desarrollo de competencias básicas para el
equilibrio personal y la potenciación de la autoestima; más y mejores actitudes de respeto, tolerancia y prosociabilidad; más cantidad y calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional de clase y la cohesión grupal; mayor empatía de los participantes; mayor tolerancia a la frustración; mejor control de la impulsividad, y, en general, un mayor bienestar subjetivo.

No solo CASEL estudia las ventajas de trabajar la ISE; Durlak et al. estudian en diversas ocasiones las ventajas encontradas y evaluadas de manera objetiva en gran número de acciones de ESE. Así, en un estudio sobre 213 programas que buscan potenciar la ISE en jóvenes entre 5 y 18 años en sus centros educativos se descubren mejoras significativas en: habilidades socioemocionales, actitudes, comportamiento social positivo, problemas de conducta, angustia emocional y rendimiento académico (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011). También Greenberg et al. (2003) señalan que este tipo de programas de potenciación de la ISE sirven tanto como intervenciones de mejora que como factores protectores que disminuyen los problemas de conducta y como bases para un desarrollo saludable. Se descubren también mejoras en general a la hora de tomar decisiones como producto del trabajo

con programas de ESE (Greenberg et al., 2003), así como mejoras en la habilidad para solucionar problemas de manera asertiva y más adaptativa tras aplicar programas de potenciación de la ISE con el alumnado (véanse Aber, Pedersen, Brown, Jones y Gershoff, 2003; Garaigordóbil, 2011). También una mejor salud mental se ha relacionado con el desarrollo socioemocional mediante programas de intervención en el aula. Durlak y Wells (1997) han analizado 177 programas de prevención primaria de problemas de comportamiento y sociales en jóvenes menores de 18 años y han detectado una mejora en competencias tales como asertividad, habilidades comunicativas y autoconfianza, además de menores problemas internalizantes (ansiedad, depresión, somatización, etc.) y externalizantes (hiperactividad, agresión, problemas de conducta, etc.).

Los datos aportados ponen de manifiesto que se está trabajando mucho y bien, también en nuestro país. El problema es que muchas veces se trabaja con poca organización general y ninguna institucional. Pese a ello, el campo sigue avanzando y se pueden encontrar muchas y muy buenas prácticas en nuestro país y en otros de nuestro entorno. Para ello, hemos hecho una breve revisión del amplio espectro de programas nacionales e internacionales, de entre los que destacamos algunos especialmente, que se presentan en la tabla 1.2. Todos ellos están dirigidos a la población general escolarizada y destacan tanto en su diseño como en su implementación y resultados.

TABLA 1.2

Programas de educación socioemocional de especial interés para la aplicación en nuestro país

Programas TOP de educación socioemocional
• Strong Teens SEL Program (Oregon Resiliency Project) (Merrell, Juskelis, Tran y Buchanan, 2008). • RULER Feeling Words Program (Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, 2012). • Programas de Educación Emocional GROP (Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012). • Programa Intemo (Ruiz-Aranda, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). • Programa de Educación Sociemocional y de Atención Plena SEA (Celma Pastor y Rodríguez Ledo, 2017).

En conclusión, como indican Zeidner, Roberts y Matthews (2008), «en la educación las habilidades y competencias de ISE que son cultivadas y entrenadas en programas de aprendizaje social y emocional se suelen considerar capaces de ayudar a motivar a los estudiantes a alcanzar niveles más altos de logros, a ser más sociales y emocionalmente competentes y a ser miembros más responsables y productivos de la sociedad» (p. 71).

4. BUENAS PRÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Una vez comprendidos los conceptos de ISE, ESE, las ventajas asociadas a su desarrollo, así como algunas de las intervenciones más exitosas, surge una cuestión importante: ¿cómo implementar estos u otros programas para que realmente tengan efectos relevantes y estables en el tiempo?

Según la literatura especializada, para que un programa de entrenamiento de la inteligencia emocional sea efectivo debe tener una serie de características (Zeidner, Matthews y Roberts, 2012):

1. Por una parte, los programas de ESE deben estar basados en una estructura teórica, incorporando propuestas que demuestren los efectos beneficiosos sobre las actitudes y conductas a través de investigación científica. En este sentido, será fundamental el uso de diseños experimentales para evaluar su efectividad. Los programas de instrucción en ISE deben fundamentarse y tener claro en todo momento su base teórica y el modelo ISE sobre el que se construyen, así como las competencias y habilidades y/o rasgos que defienden (Bisquerra, 2003; Zeidner, Roberts y Matthews, 2008; Zins y Elias, 2006; Rodríguez Ledo, Orejudo y Rodríguez Barreiro, 2015).
2. Las intervenciones deben definir cuidadosamente los objetivos del programa y las habilidades específicas que deben ser aprendidas, así como identificar el contexto educativo y sociocultural en el que van a ser implementadas.
3. Para asegurar la efectividad es necesario tener en cuenta la edad, el grupo cultural, el entorno y las características de las personas que vayan a recibir la intervención.
4. En el caso de los programas aplicados en el contexto escolar, deben integrar estas intervenciones dentro del currículo base. De esta manera se proporciona a los estudiantes repetidas oportunidades para que construyan estas competencias como parte de su desarrollo.
5. En ocasiones, las habilidades emocionales no se aplican de manera automática a los distintos contextos y tareas, por lo que es necesario asegurar la transferencia de las habilidades aprendidas a través del tiempo y de las distintas situaciones. Los programas de entrenamiento deben enseñar a aplicar las habilidades socioemocionales en la vida cotidiana.
6. Es necesario que las personas que lo lleven a cabo posean y dominen estas capacidades y tengan una formación pertinente en habilidades emocionales, pues los educadores van a actuar como modelos de gestión emocional.

Además de estos factores estructurales, Cherniss y Goleman (1998) apuntan que los factores motivacionales hacen que el aprendizaje social y emocional sea de alguna forma más difícil y complejo que el aprendizaje relacionado con habilidades puramente cognitivas. El aprendizaje emocional a menudo implica formas de pensar y actuar más cercanas a la identidad del individuo. En este sentido, estos autores proponen una serie de fases que resumimos brevemente a continuación.

La primera fase tendría lugar antes de que comenzaran las sesiones de entrenamiento propiamente dichas. En esta fase es crucial conocer las necesidades de

la organización y de los individuos, analizando sus fortalezas y limitaciones para poder ajustar las expectativas y vincular las metas de aprendizaje con los valores personales. Normalmente, solemos estar más motivados para el aprendizaje y el cambio cuando creemos que aquello que estamos haciendo nos ayudará a conseguir los objetivos que consideramos importantes. En esta línea, y aplicado al contexto escolar, Brackett et al. (2009) señalan que el objetivo de esta fase es lograr el compromiso de todos los participantes y conseguir un plan conjunto de acción. Para ello es necesario explicar a los responsables del centro algunos aspectos importantes, como por ejemplo el modelo teórico en el que se basa nuestro programa, en qué medida puede ayudar a conseguir los objetivos deseados en el centro y cómo va a desarrollarse. Además, en esta primera fase se incluye la formación del comité directivo que se encargará de liderar la implementación del programa. En definitiva, se trata de una fase de preparación para el cambio.

En la segunda fase (fase de entrenamiento) se torna especialmente importante potenciar una relación positiva entre la persona encargada de realizar el entrenamiento y los participantes. Como ya hemos comentado anteriormente, es necesario que las personas que lleven a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje tengan una formación pertinente en habilidades emocionales y se muestren auténticas, genuinas y empáticas. Es importante también en este momento facilitar información a los participantes respecto a cómo se va manifestando su conducta socioemocional. De esta forma se ayuda a trabajar el propio conocimiento emocional y puede resultar altamente reforzante. Por otro lado, trabajar en pequeños grupos y dar la posibilidad de practicar las nuevas conductas facilita el proceso de cambio en esta fase. Las actividades diseñadas obtienen mejores resultados si buscan la intervención activa de los participantes, de modo que estos se convierten en actores principales de su propio desarrollo, y no en meros cumplidores de tareas, como en muchas ocasiones se ha potenciado. Las actividades que así lo hacen buscan la manipulación activa, el movimiento y la actuación autodeterminada de los sujetos a los que van dirigidas, basándose así en modelo educativos más constructivistas. Dentro de esta fase de entrenamiento, y en línea con lo planteado, Durlak et al. (2011) proponen una serie de directrices enmarcadas dentro del acrónimo SAFE *(sequenced, active, focused and explicit)* sobre la implementación de estas sesiones. En concreto, plantean que estos programas deben ser secuenciados (de forma que unas habilidades se construyan como base de las siguientes), activos (utilizando formas activas de aprendizaje, como los juegos de rol o ensayo conductuales con retroalimentación), focalizados (organizados en torno a actividades que presentan unos objetivos concretos a desarrollar) y explícitos (dirigidos hacia del desarrollo específico de habilidades sociales y emocionales con un modelo teórico claro). La literatura pone de manifiesto que mientras que los programas SAFE reportan mejoras muy satisfactorias en el nivel de ISE, aquellos que no cumplen con el criterio SAFE alcanzan resultados significativamente peores en el desarrollo de las competencias específicas de ISE (Durlak et al., 2011).

La tercera fase incluye la transferencia de las habilidades socioemocionales al

entorno natural de los participantes. Para que un programa sea realmente efectivo tiene que asegurar que los participantes puedan transferir y mantener lo aprendido durante la fase de intervención. De hecho, se necesita tiempo para aplicar las habilidades socioemocionales aprendidas a la vida real, a nuestro contexto social, familiar y laboral. En algunas ocasiones, los efectos beneficiosos de los programas resultan ser mayores en el seguimiento que inmediatamente después de la intervención (Ruiz et al., 2012). Para que se produzca la transferencia de lo aprendido en las sesiones de entrenamiento es necesario un tiempo de consolidación para que el conocimiento y las habilidades socioemocionales puedan ser asimiladas y puestas en práctica. Según algunos autores (Gohm, Corser y Dalsky, 2005), tener una capacidad no significa necesariamente ponerla en práctica. Una persona puede no ser consciente de su capacidad, subestimarla o simplemente no estar dispuesta a utilizarla. Por eso es necesario un cierto tiempo para que las personas puedan identificar y practicar las habilidades aprendidas y confiar en que las influencias emocionales pueden estar bajo su control. En el contexto educativo, esta fase implicaría la evaluación y adaptación del programa (si es necesario) y la preparación de entrenadores expertos para que los centros educativos lleguen a ser independientes en la continuidad del programa. Estos entrenadores pueden ser un grupo de personas de cada colegio que reciben una formación adicional para que puedan seguir desarrollando en el centro los programas de habilidades socioemocionales.

La última fase incluye la evaluación final del programa, elemento esencial para promover una intervención eficaz. Solo a través de la evaluación se pueden mejorar los programas. La evaluación debe estar relacionada con el aprendizaje y la búsqueda continua de la calidad. A través de diseños cuasiexperimentales pretest-intervención-postest, podemos analizar si el programa ha sido realmente efectivo y qué habilidades específicas han sido modificadas mediante las pruebas concretas propuestas en función de cada modelo, o mediante pruebas lo más objetivas posible.

Debido al interés generado en los últimos años por la promoción de las habilidades socioemocionales, es importante atender a las directrices citadas y buscar así implementar estas intervenciones de una forma eficaz, eficiente y duradera. Esto redundará en el éxito de la acción educativa y por tanto en el desarrollo de la ISE de aquellos con los que se trabaje, logrando el tan ansiado desarrollo personal de aquellas personas que trabajen con nosotros.

PRÁCTICAS

Práctica 1. El juego de las emociones

Nivel	Infantil.
Objetivos	Conocer cómo las emociones suelen acompañarse de determinadas formas de pensar o de valorar una determinada situación.
Competencias	Comprensión emocional.
Materiales	Papel y lápiz.
Descripción	Dispondremos de cuatro montones diferentes de tarjetas de colores. Las tarjetas azules contendrán preguntas sobre vocabulario emocional (tendrán que adivinar una palabra partiendo de una definición o definir la palabra que aparezca en la tarjeta). Las tarjetas verdes tendrán cuestiones respecto a cómo se relacionan los distintos pensamientos con las emociones. Las tarjetas amarillas recogen preguntas referentes a la relación entre diferentes causas y emociones. El objetivo es conseguir el mayor número posible de tarjetas acertadas en el menor tiempo posible.
Evaluación	Se valorará la concreción y calidad de la definición.

Práctica 2. Cada pensamiento con su sentimiento

Nivel	Infantil.
Objetivos	Potenciar el conocimiento y comprensión de las emociones.
Competencias	Conocimiento emocional.
Materiales	Tarjetas de diferentes colores.
Descripción	Dividiremos a los participantes en dos grupos. A un grupo le repartiremos unas tarjetas con una serie de pensamientos (por ejemplo, «Mañana empiezo en un cole nuevo. Seguro que me lo pasaré muy bien», «Ningún niño querrá venir a mi fiesta de cumpleaños»). Al otro grupo le repartiremos unas tarjetas con etiquetas emocionales (por ejemplo, alegría, preocupación, tristeza...). Los participantes tendrán que buscar en el grupo contrario qué pensamiento o qué emoción creen que se relaciona mejor en cada caso, es decir, qué pensamientos suelen acompañar a cada una de las emociones.
Evaluación	Se valorará la cantidad y calidad de los pensamientos que acompañan a tales eventos.

Práctica 3. Mis emociones y las de los demás

Nivel	Preadolescencia y adolescencia.
Objetivos	Potenciar el conocimiento y la comprensión emocional propios y de los demás a través de la reflexión sobre el mecanismo situación-pensamiento-emoción en uno mismo y en los otros.
Competencias	Percepción y comprensión emocionales.

Materiales	Papel y lápiz.
Descripción	Los participantes escribirán situaciones de su vida cotidiana en las que se hayan enfrentado a un evento que haya sido especialmente negativo porque les haya creado malestar, tristeza, nerviosismo, etc. (sirvan de ejemplo fracasos profesionales o personales, discusiones con personas queridas, o situaciones frustrantes, etc.). Ahora deberán dividir un folio tamaño A4 en dos partes horizontalmente (parte superior y parte inferior). En la superior deberán explicar la situación concreta, el pensamiento o pensamientos que surgieron ante tal situación y las emociones concretas que suscitaron estos pensamientos. Todo ello en tres columnas separadas. En segundo lugar deberán hacer lo mismo en la parte inferior del A4, esta vez teniendo en cuenta una situación especialmente positiva, reforzante o agradable (por ejemplo, de éxito personal/profesional, de solución de un conflicto, etc.). Nuevamente se tendrán que escribir en tres columnas la situación, los pensamientos generados y las emociones subsecuentes. Tras esto, en tercer lugar, se deberán comparar los pensamientos y emociones surgidos en ambas situaciones y plantear pensamientos más positivos que podrían haber aparecido en la situación más negativa, buscándole el lado «bueno» en la medida de lo posible. ¿Qué emociones surgirán entonces? Y aún más importante: ¿qué emociones sirven más para aceptar o cambiar la situación?, ¿las primeras o las segundas? En cuarto y último lugar se compararán las situaciones, pensamientos y emociones con otros (siempre que la actividad se haga en grupo) y se tratará de aplicar el punto 3 (buscar el lado positivo) a las vivencias de los demás.
Evaluación	Para la evaluación de esta habilidad podemos utilizar alguna de las pruebas estandarizadas explicadas en este capítulo o, de manera más informal, podemos valorar las respuestas positivas (cantidad y calidad) ante los eventos negativos de cada participante una vez terminada la actividad. ¿Han aumentado los pensamientos positivos ante el evento negativo? ¿Y la calidad de estos? ¿Se siente el participante ahora con más fuerza para enfrentarse a situaciones análogas en el futuro?

Práctica 4. La escalera de la asertividad

Nivel	Preadolescencia y adolescencia.
Objetivos	Potenciar la expresión social de las emociones de una manera asertiva y adaptativa a la cultura social alrededor del sujeto.
Competencias	Expresión emocional.
Materiales	Papel y lápiz.
Descripción	Los participantes pensarán en situaciones de su vida cotidiana en las que tuvieron que decir algo que les incomodaba porque les parecía difícil. Estas situaciones hacen que, a veces, las personas simplemente las eludan (sujeto pasivo), las afronten de un modo poco amable (sujeto agresivo) o incluso traten de aguantar para finalmente acabar explotando de un modo no adaptativo (su jeto pasivo-agresivo). Para evitar esto se anima a los participantes a formar grupos de tres personas, de modo que el participante 1 será el activo, el 2 el pasivo y el 3 el observador. Ahora deberán tomar entre todos cuatro folios y apuntar en el folio 1 la palabra «clarificar»; en el 2, «valorar»; en el 3, «expresar inquietudes», y en el 4, «sugerir», y se pide que tiren estos folios al suelo en forma vertical (uno encima del otro). Ahora el participante 1 debe colocarse al lado del folio 1, debe recordar la situación en la que ha pensado y, con el participante 2 enfrente y el 3 observando, debe tratar de explicar los hechos concretos en primera persona (como si la estuviera viviendo de nuevo). Tras explicar los hechos concretos, el participante 1 debe avanzar con un paso hasta el folio 2 y tratar, siempre como si estuviera en la situación vivida realmente, de explicar al participante 2 cómo se siente o qué pensamientos le vienen a la mente. Una vez hecho esto, deberá avanzar nuevamente para llegar al folio 3, donde deberá ser claro en lo que desea, en las consecuencias de continuar así o de cambiar la situación, para finalmente avanzar al folio 4 y expresar de la manera más clara, aunque respetuosa consigo mismo y los demás (asertiva), qué cambio desea y sugerir así las cosas que deben cambiar. Una vez finalizada la actividad, el participante 3 (observador) debe indicar al participante 1 lo que ha hecho bien y lo que, a su juicio, podría hacer mejor. Hecho esto, cada uno de los participantes asume el papel del otro hasta que todos han

	hecho de personaje activo, pasivo y observador.
Evaluación	Para la evaluación de esta habilidad podemos utilizar alguna de las pruebas estandarizadas explicadas en este capítulo o, de manera más informal, preguntar a los diferentes participantes 3 (incluso a los 2) cómo ha realizado la actividad el participante 1, sus mayores logros y en qué podría mejorar. Una respuesta asertiva a la larga siempre será más adaptativa y útil que una pasiva o agresiva.

Práctica 5. Conociendo mis estrategias

Nivel	Adultos.
Objetivos	Conocer e identificar el repertorio de estrategias de regulación emocional que solemos poner en práctica y su grado de eficacia.
Competencias	Regulación emocional.
Materiales	Papel y lápiz.
Descripción	Los participantes escribirán situaciones de su vida cotidiana en las que hayan tenido un conflicto con otras personas (por ejemplo, una discusión con un compañero, un incidente con algún familiar o amigo). En primer lugar, anotarán qué emociones han sido generadas para cada caso. A continuación, analizarán cuáles son las estrategias de regulación emocional que han empleado (tanto para el manejo de sus propias emociones como para el manejo de los estados emocionales de la otra persona) y su grado de eficacia. Posteriormente describirán los posibles finales de esa situación planteada aplicando estrategias ineficaces y también el uso de estrategias eficaces. ¿Cuáles serán las principales diferencias? ¿Qué estrategia me acerca más a los objetivos planteados?
Evaluación	Se valorará la cantidad, calidad y variedad de las estrategias utilizadas y el aprendizaje de nuevas técnicas.

Práctica 6. Tienes un email

Nivel	Adultos.
Objetivos	Facilitar la expresión emocional, así como el desarrollo del etiquetado de los distintos estados emocionales.
Competencias	Expresión emocional y comprensión emocional.
Materiales	Papel y lápiz.
Descripción	Esta actividad es necesaria realizarla en parejas o pequeños grupos. Los participantes escribirán un email contando cómo se han sentido en la última semana sin poner etiquetas emocionales (solo podrán explicar cómo es esa emoción, qué piensan, qué hacen...). Una vez escrito, enviaran ese email a otra persona del grupo, que intentará adivinar cuáles son esas emociones expresadas y por qué se han producido.
Evaluación	Se valorará acertar las emociones que se trataba de transmitir y la reflexión profunda sobre las emociones de los demás. También se valorará la calidad a la hora de expresar los propios estados emocionales en relación con su explicación operativa y real.

SÍNTESIS

La inteligencia socioemocional o ISE se puede entender como un grupo de habilidades para comprender, regular y expresar las emociones, definidas estas como respuestas adaptativas ante eventos externos o internos. Poseer un mayor nivel de ISE se ha relacionado en multitud de investigaciones con una mejor salud mental y con unas mejores relaciones sociales, y es especialmente interesante cuando los niños y jóvenes se están desarrollando. También ayuda a disminuir las conductas disruptivas e incluso puede mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes. Además, existen unas técnicas concretas para potenciar el desarrollo de las competencias socioemocionales en el aula o en grupos varios que se integran en programas concretos que alcanzan buenos resultados. Más allá de los programas, se puede trabajar la ISE con actividades o prácticas concretas como las propuestas recientemente. Así, no nos queda más que presentarle dos cuestiones que, a modo de evaluación, le pueden servir para comprobar si maneja dos conceptos principales trabajados en este capítulo.

CUESTIONES

1. ¿Qué es y qué no es la ISE?

Una vez comprendido y trabajado este capítulo, imagínese que usted es docente de primero de ESO y un compañero o compañera le plantea la siguiente cuestión: ¿qué es realmente eso de la ISE y de verdad crees que merece la pena trabajar las emociones de los estudiantes? Piensa cómo le explicarías a tu compañero o compañera ambas cosas, realiza un guion y, una vez hecho, comprueba si se corresponde con el que se muestra en la posible solución.

Posible solución

Teniendo en cuenta que se trata de una respuesta compleja, hace falta explicar algunos conceptos principales. Así, un posible guion sería el siguiente:

1. La inteligencia emocional o socioemocional es simplemente un grupo de capacidades más, un grupo de habilidades que se pueden aprender. Se puede definir como la capacidad para comprender las emociones propias y ajenas, regularlas (manejarlas, por ejemplo cuando los alumnos se frustran) y expresarlas.
2. Es cierto que cada niño tiene más o menos facilidad para desarrollarla (parecida a la habilidad para los idiomas, por ejemplo), pero todos pueden conseguirlo con entrenamiento.
3. Trabajar en ISE ayuda a que los alumnos se comporten mejor (habilidades sociales y de regulación emocional), hagan más caso en clase (atención), se relacionen mejor con sus compañeros y profesores (empatía y habilidades sociales), tengan mejor rendimiento escolar (notas) y se enfrenten mejor a las situaciones de la vida y la toma de decisiones (asertividad). Incluso predice su

éxito profesional futuro y su bienestar (felicidad informada). ¿Parece bastante, no?

4. Luego sí, creo que merece la pena. Quizá merezca más la pena que trabajar algunos temas de las materias que enseñamos. Estaremos educando a personas completas. ¿Para qué si no existen los sistemas educativos?

2. ¿Cómo trabajo la ISE con mi grupo?

Imagínese ahora que su compañero o compañera le indica que le ha convencido, que le parece muy interesante poder comprobar tales ventajas por sí mismo o sí misma y le pide ayuda sobre cómo. En concreto le pregunta: vale, me apunto, ¿cómo lo hago con mis estudiantes?

Posible solución

Teniendo en cuenta que se trata de una respuesta compleja, hace falta explicar algunos conceptos principales. Así, un posible guion sería el siguiente:

1. Para potenciar la ISE de tus alumnos puedes trabajar habilidades concretas o buscar el desarrollo global de la ISE. Si te interesa lo primero (por ejemplo, la empatía) porque ha surgido un problema concreto, puedes seleccionar actividades específicas para ello. Si por el contrario deseas trabajar de manera comprehensiva toda la ISE, puedes aplicar algún programa.
2. Antes de aplicar un programa concreto debes tener en cuenta que tu formación es importante, pues está demostrado que tanto el conocimiento en las técnicas concretas para formar en ISE como el propio cociente emocional (nivel de ISE) de los profesores correlaciona con los de sus alumnos. Aquí puede recomendar lecturas concretas, por ejemplo de las citas de este capítulo.
3. Una vez formado o formada, debe seleccionar un buen programa. Aquellos que tienen más éxito son los que están diseñados con SAFE (explicar) y se trabajan al menos durante un año completo (mejor, dos). Existe gran cantidad de programas. La organización CASEL evalúa muchos, pero están en inglés. En nuestro país tenemos muchos programas con probado éxito; comprueba la tabla de este capítulo de libro (se le enseña).
4. El programa elegido se puede trabajar en tutoría o incluso integrado en otras materias, de manera transversal, lo que suele arrojar aún mejores resultados. De igual modo, recuerda que la mejor manera es involucrar a toda la comunidad educativa y, muy especialmente, a los padres. Comprueba si puedes dar una charla o proporcionarles unas pautas concretas.
5. Una vez lo apliques, no te olvides de evaluar tanto el programa como los resultados de mejora alcanzados (muy importante). Para hacerlo, pasa una prueba antes de empezar a aplicar el programa y, una vez terminada, podrás comparar ambos y ver si hay un aprendizaje real (recomendar prueba en función del modelo). ¡Adelante!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aber, J. L., Pedersen, S., Brown, J. L., Jones, S. M. y Gershoff, E. T. (2003). *Changing Children's Trajectories of Development, Two-Year Evidence for the Effectiveness of a School-Based Approach to Violence Prevention.* Nueva York: National Center for Children in Poverty.

Barbey, A. K., Colom, R. y Grafman, J. (2014). Distributed neural system for emotional intelligence revealed by lesion mapping. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 9*(3), 265-272.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual.* Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*(Suppl.), 13-25.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7-43.

Brackett, M. A., Mayer, J. D. y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences, 36,* 1387-1402.

Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, Chisholm, C. y Salovey, P. (2009). A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools. En M. Hughes (ed.), *Hanbook for developing emotional and social intelligence* (pp. 329-357).

Brackett, M. A., Rivers, S. E. y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(1), 88-103.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences, 22,* 218-224.

Celma Pastor, L. y Rodríguez Ledo, C. (2017). *Desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de atención plena para jóvenes: programa SEA.* Madrid: TEA Ediciones.

Cherniss, C. y Goleman, D. (1998). *Bringing emotional intelligence into the workplace. A technical report issued by the Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations.* Boston: Hay/McBer Group.

Costa, A. y Faria, L. (2015). The impact of Emotional Intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences, 37,* 38-47.

Davidson, R. J. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro, claves para modificar nuestras actitudes y reacciones.* Barcelona: Destino.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School Based Universal Interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.

Durlak, J. A. y Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of*

Community Psychology, 25, 115-152.
Ekman, P. (1994). Strong evidence for universals in facial expressions: A reply of Rusel's mistaken critique. *Psychological Bulletin, 2,* 268-287.
Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples.* Barcelona: Paidós.
Garagigordóbil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del *cyberbullying:* una revisión international. *Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(2), 233-254.
García-Sancho, E., Salguero, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2015). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19,* 584-591.
Gohm, C. L., Corser, G. C. y Dalsky, D. J. (2005). Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and Individual Differences, 39*(6), 1017-1028.
Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* Nueva York: Bantam Books.
Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006). Relating Emotional Intelligence to Social Competence and Academic Achievement among High School Students. *Psicothema, 18,* 118-123.
Gómez-Baya, D., Mendoza, R., Paíno, S. y Gaspar de Matos, M. (2017). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms during mid-adolescence: A two-year longitudinal study on gender differences. *Personality and Individual Differences, 104*, 303-312.
Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(6-7), 466-474.
Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 49*(6), 554-564.
Martínez Sánchez, F. (2008). La emoción. En F. Palmero y F. Martínez Sánchez (coords.), *Motivación y emoción* (pp. 27-67). Madrid: McGraw-Hill.
Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology, 59,* 507-536.
Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
Mayer, J. D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es inteligencia emocional? En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de inteligencia emocional.* Madrid: Pirámide.
Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass.
Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K. y Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Impact of Strong Kids and Strong Teens on

students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology, 24,* 209-224.

Mikolajczak, M. (2014). The impact of emotional intelligence on physical health. *Personality and Individual Differences, 60*(Suppl.), S22.

Panksepp, J. (2004). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions.* Nueva York: Oxford University Press.

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(3), 183-1208.

Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29,* 313-320.

Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17,* 39-57.

Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción.* Madrid: McGraw-Hill.

Resurrección, D., Salguero, J. M. y Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. *Journal of Adolescence, 37,* 461-472.

Rode, J. C., Mooney, C. H., Arthaud-Day, M. L., Near, J. P., Rubin, R. S., Baldwin, T. T. et al. (2008). An examination of the structural, discriminant, nomological, and incremental predictive validity of the MSCEIT© V2.0. *Intelligence, 4,* 350-366.

Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes, Programa Intemo.* Madrid: Pirámide.

Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka (2012). Short- and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health, 51,* 462-467.

Russell, J. A. y Feldman Barrett, L. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes and other things called emotion: Dissecting the Elephant. *Journal of Personality and Social Psychology, 76,* 805-819.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition y Personality, 9,* 185-211.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man.* Oxford: Macmillan.

Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C. P. y Johnson, C. A. (2004a). The protective association between emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences, 36,* 945-954.

Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being, 4,* 1-30.

Zeidner, M. y Matthews, G. (2016). Ability emotional intelligence and mental health: Social support as a mediator. *Personality and Individual Differences, 99,* 196-199.

Zeidner, M., Roberts, R. D. y Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence, current consensus and controversies. *European Psychologist, 13*(1), 64-78.

Zins, J. E. y Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. En G. G. Bear, K. M. Minke y A. Thomas (eds.), *Children's needs III: Development, problems, and alternatives* (pp. 1-14). Bethesda: National Association of School Psychologists.

Fuentes electrónicas

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2015). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs, Middle and High School Edition.* Disponible en: http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf [consultado el 6 de febrero de 2017].

Rodríguez Ledo, C., Orejudo, S. y Rodríguez Barreiro, L. (2015). *Potenciando la Inteligencia Socioemocional y la Atención Plena en los jóvenes, programa de intervención SEA y determinantes evolutivos y sociales.* Servicio de publicaciones online de la Universidad de Zaragoza Zaguán. Disponible en: https://zaguan.unizar.es/record/31603?ln=es [consultado el 6 de febrero de 2017].

2

Estilos educativos parentales y desarrollo socioemocional en las familias

CÉSAR RODRÍGUEZ LEDO
JACOBO CANO ESCORIAZA
CARLOS HUE GARCÍA

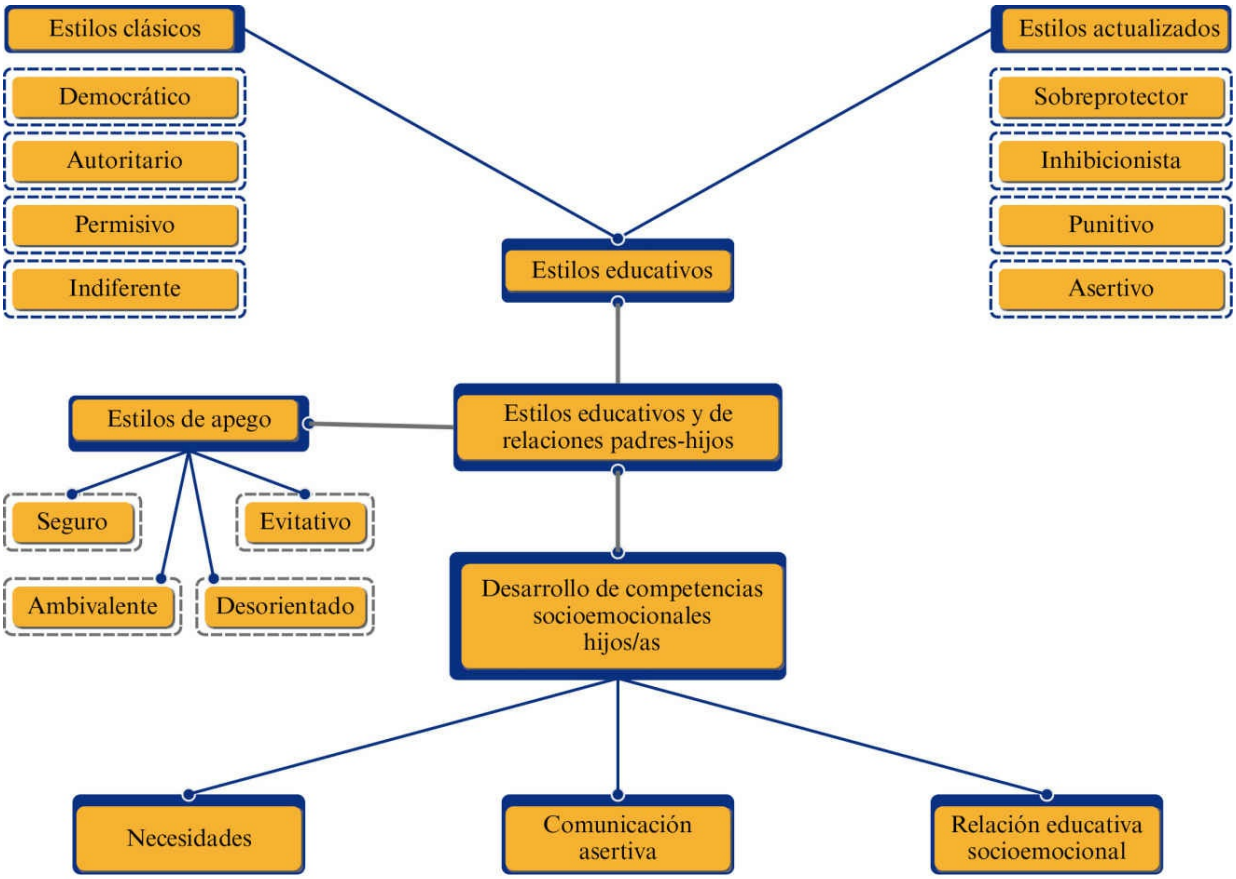
RESUMEN

Entre los principales elementos en que se fundamenta el posterior desarrollo evolutivo en la infancia se encuentran las dimensiones cognitivo-intelectual, relacional o social y afectiva o emocional. En el presente capítulo nos vamos a centrar en la dimensión afectiva o emocional de cualquier persona, que encuentra su mayor significación en las propias relaciones familiares y en el apego.

La familia contribuye al desarrollo personal aportando herramientas culturales imprescindibles para la adaptación, por ejemplo las socioemocionales. Las primeras pautas de interacción entre padres e hijos se ponen de manifiesto inicialmente en el desarrollo de los estilos de apego —seguro, evitativo, ambivalente, desorganizado— que muestran los menores.

Posteriormente, se analizan y describen los principales estilos educativos parentales para concluir con una propuesta de actividades para trabajar dichas relaciones familiares.

MAPA MENTAL


Estilos clásicos
Democrático
Autoritario
Permisivo
Indiferente
Estilos actualizados
Sobreprotector
Inhibicionista
Punitivo
Asertivo
Estilos educativos
Estilos educativos y de relaciones padres-hijos
Estilos de apego
Seguro
Evitativo
Ambivalente
Desorientado
Desarrollo de competencias socioemocionales hijos/as
Necesidades
Comunicación asertiva
Relación educativa socioemocional

INTRODUCCIÓN

Más allá de la educación que los alumnos reciben en sus diferentes centros educativos, hay otra que es más determinante aún para su desarrollo: la educación familiar. Esta ha estado tradicionalmente asociada más con estos aspectos de desarrollo personal, emocional y social, y quizá menos con el desarrollo cognitivo. Esto ha supuesto que aquellas familias con objetivos educativos claros, bien definidos y basados en el desarrollo asertivo, activo, tolerante, guiado y positivo de sus hijos hayan conseguido desarrollar personas con unas competencias socioemocionales diferentes de aquellas familias que no tenían estos objetivos tan claros o no han podido mantener un estilo concreto de crianza por diversos motivos. En este capítulo consideramos la familia como algo amplio, diverso y donde todos tienen cabida: abuelos, hermanos, padres adoptivos, etc. Todos ellos, con su creencia sobre la vida y sus propios valores, tienen lo que en psicología se denomina un estilo educativo. Estas creencias, valores y opiniones sobre cómo se debe educar a los hijos para desarrollar sus competencias personales, cognitivas y socioemocionales son determinantes para el crecimiento de estos niños. Del mismo modo, los valores de unos y otros se transmitirán, junto con las acciones encaminadas a respaldar o corregir al niño, darle más apoyo o más autonomía y ayudarle cuando lo necesite. Estas acciones, junto con los estilos educativos concretos, ayudarán al niño a desarrollar su estilo de apego temprano, y más adelante a desarrollar las competencias socioemocionales que aquí tanto nos interesan.

Por tanto, en este capítulo estudiamos los estilos de crianza, y en concreto los estilos educativos de padres, madres y otros familiares, como elemento básico en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los educandos. Estos estilos educativos son también exportables a la educación integral en el aula, donde el profesor es, quiera o no, un modelo de comportamiento a todos los niveles educativos, también los más cercanos a la adolescencia. Con este objetivo estudiamos el desarrollo socioemocional de manera evolutiva y la influencia de los citados factores en la ISE de los niños y jóvenes.

1. EL APEGO Y EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS HIJOS

Comenzaremos el presente capítulo remarcando que las influencias familiares son las primeras que aparecen por cuanto se nace en el seno de una familia que nos garantiza la supervivencia, pero que además va a contribuir a nuestro proceso de socialización, creando influencias que van a persistir a lo largo del desarrollo de una manera estable (Palacios, 1999).

Es de señalar que las relaciones familiares han ido evolucionando por su contexto socioeconómico y otros factores, de tal manera que es preciso ampliar la visión de las familias a aquellas más extensas, tales como las derivadas de las relaciones, por ejemplo, entre nietos y abuelos, lo que hace necesario trabajar desde la perspectiva de las generaciones conectadas (Rivas, 2015). La influencia del contexto familiar en el desarrollo de conductas violentas durante la adolescencia, por ejemplo, ha sido analizada por Kawabata, Alink, Tsen, Van Ijzendoorn y Crick (2011) y Aguilar-Cárceles (2012), entre otros, que hacen hincapié en la necesidad de concretar y explicitar los factores de riesgo y protección desde esta perspectiva.

Resulta necesario y pertinente analizar, evaluar y reflexionar acerca de las peculiaridades de los distintos vínculos afectivos. En este sentido, el apego se ha definido como el lazo afectivo que se establece entre el niño y una figura específica, que une a ambos en el espacio, perdura en el tiempo, se expresa en la tendencia estable a mantener la proximidad y cuya vertiente subjetiva es la sensación de seguridad (Barón y Yaben, 1993). Se ha indicado que las conductas de apego por tanto son aquellas que favorecen la cercanía con una persona determinada, entre las que estarían señales (llanto, sonrisa, vocalizaciones), orientación (mirada), movimientos relacionados con otra persona (seguir, aproximarse) e intentos activos de contacto físico (subir, abrazar, aferrarse) (Ainsworth, Blehar, Waters y Wahl, 1978). Mediante el uso de la prueba que estos autores diseñan para evaluar el estilo de apego predominante en los niños, llamada «prueba de la situación extraña», se identifican tres estilos de apego (Ainsworth et al., 1978):

— Apego seguro, que se ha vinculado tradicionalmente con el desarrollo de un estilo educativo parental democrático (Cantón y Cortés, 2005), caracterizado por un patrón de interacción positiva y estable entre el niño y sus cuidadores basado en la sensibilidad de estos hacia sus necesidades, la disponibilidad constante de estos y la interacción cálida, estable y coherente.
— Apego evitativo, caracterizado por la interacción en forma de huida o evitación del niño por parte de sus cuidadores.
— Apego ambivalente, caracterizado por niños que buscan la cercanía a la figura parental y al mismo tiempo no parecen disfrutar y relajarse ante su presencia, hasta el punto de que pueden incluso manifestar agresividad hacia sus cuidadores.

Vemos que son las respuestas que ofrecen los padres a los hijos, de manera especialmente clave durante los primeros meses de vida, atendiendo a la sensibilidad hacia las necesidades del niño y a la disponibilidad de los cuidadores, las que actúan como precursoras del estilo de apego en los niños (Palacios, 1999). Las respuestas de los adultos carentes de estas dos características, disponibilidad y sensibilidad, pueden determinar estilos de apego inseguro y, en el peor de los casos, ambivalente (Ainsworth et al., 1978). El desarrollo de un tipo u otro de apego puede influir, junto con otros, en el desarrollo de aspectos clave para el niño como su emocionalidad y orientación hacia las relaciones con otras personas. Ello probablemente se

manifestará en la cantidad o calidad de las relaciones sociales que se entablen más adelante en etapas adolescentes e incluso adultas.

Por otro lado, otro de los padres del estudio del desarrollo del apego en niños, John Bowly, lo define como cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad de otro individuo al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo (Bowly, 1989). Así, los niños establecen y mantienen vínculos con estas personas a las que consideran más capaces de adaptarse al contexto social que los rodea, desarrollando en ellos unos estilos de relación predominantes o estilos de apego muy relacionados con los antes citados. Bowly respeta los estilos seguro, evitante y ambivalente, aunque denomina a estos dos últimos inseguro-evitante e inseguro ambivalente. Junto con estos tres estilos de apego, dicho autor descubre un cuarto, que denomina apego desorganizado-desorientado, el cual exponemos a continuación:

— El apego desorganizado-desorientado se caracteriza por un patrón de interacción propio de niños cuyos padres han sido negligentes en la crianza. Ante la separación, los niños caracterizados por este estilo no desarrollan una estrategia de afrontamiento estable, de modo que muestran comportamientos de desinterés o expresiones de miedo en el reencuentro con sus cuidadores.

En el estudio que López y Ramírez (2005) hacen de la teoría de Bowly, se indica que los principales factores que influyen en el desarrollo del apego de los infantes se relacionan con aspectos propios del cuidador, como la calidad del vínculo y la personalidad o posibles trastornos de los padres, y especialmente de la madre, o propios del niño, como su temperamento.

2. APROXIMACIÓN A ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES

El análisis de los estilos educativos parentales ha sido un tema de creciente interés en España con el fin de intentar buscar las mejores pautas en la crianza. Algunos autores se han centrado en determinados estadios evolutivos, como por ejemplo niños y adolescentes de 10 a 14 años, desde la perspectiva de la socialización parental (Jiménez y Muñoz, 2005; García y Gracia, 2010; Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015) o basándose en la relación de dichos estilos, pautas de crianza y la ansiedad infanto-juvenil, con interesantes revisiones bibliográficas (Martínez y Julián, 2017). Partimos de la premisa, establecida en el análisis expuesto anteriormente, de que si las conductas de los progenitores hacia los hijos marcan, determinan o condicionan en mayor o menor medida los primeros años de vida, serán los estilos educativos parentales y las propias pautas de educación que estos emplean los que influyan en el desarrollo de los niños durante su infancia. Cobra más interés el estilo de crianza o estilo educativo, como se ha denominado a estas pautas, de padres, madres y adultos en contacto con el niño. En función del nivel de control y de afecto que los padres, madres o familiares emplean con sus hijos y los niños de su familia, se han definido

cuatro estilos educativos básicos: democrático —el cual se relaciona con una mayor capacidad resiliente y un apego seguro (Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera y Ortega, 2015)—, autoritario, permisivo e indiferente (Baumrind, 1967; Maccoby y Martin, 1983). Las posteriores aportaciones de Baumrind (1991) se han centrado en introducir el estadio del desarrollo adolescente y el análisis de dichos estilos educativos ampliándolos a ocho (democrático, permisivo, rechazante, autoritario directivo, no autoritario directivo, suficiente y autoritativo) y vinculándolos también a situaciones más habituales de dicho período como el consumo de diferentes tipos de drogas. Estos estilos, pese a no relacionarse desde el punto de vista causa-efecto con los rasgos de los hijos, sí parecen tener importancia a la hora de determinar ciertas características de su personalidad y sus futuras competencias personales (Berger y Thompson, 1995). En la revisión de los estilos educativos parentales llevada a cabo por Torío, Peña y Rodríguez Menéndez (2008), se expone que estilos educativos parentales autoritarios o negligentes correlacionan con escasa competencia social, pobre autocontrol y baja autoestima y autoconfianza. Los estilos indulgentes también correlacionan con bajo control de impulsos y agresividad. Por otro lado, un estilo parental democrático correlaciona con una buena competencia social, mayor autocontrol, mejor autoestima, un autoconcepto más realista, menor conflictividad paterno-filial y mayor prosociabilidad (Torío, Peña y Rodríguez Menéndez, 2008). Además, los estilos educativos familiares han sido ampliamente estudiados como objeto de enorme importancia desde un enfoque preventivo o bien desde una perspectiva de intervención familiar, y han sido vinculados muy estrechamente con la resiliencia, el apego y su implicación con el acoso escolar (Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2014; Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera y Ortega-Ruiz, 2015). De igual manera, resulta de gran interés la relación estudiada entre los estilos educativos y las víctimas y agresores de acoso y ciberacoso (Garaigordóbil y Machimbarrena, 2017).

Por otro lado, Magaz Lago y García Pérez (1998) proponen una concepción actualizada de los estilos educativos. Estos estilos determinan la manera en la que progenitores e hijos interactúan, así como los refuerzos sociales y castigos que estos últimos reciben de los primeros. Según dichos autores, las personas inmersas en un medio social reciben las influencias de este medio desde su infancia y hasta la madurez, tanto a través de modelos directos: padres, hermanos, tíos, abuelos, profesorado, etc., como indirectos: televisión, prensa, radio, cine, literatura, etc. Este proceso de modelado facilita la adquisición de diversas ideas, creencias, valores, etc., que constituyen el propio modo de percibir el mundo, de ver la vida. Luego las propias experiencias van modulando lo que constituirá los hábitos de comportamiento: las formas frecuentes de interactuar con los demás y con uno mismo. Los estilos cognitivos y los estilos de comportamiento condicionan todos juntos lo que denominamos estilo de vida de cada individuo. Aplicado este concepto de forma prioritaria a lo que se refiere a educación, dichos autores defienden que existen cuatro perfiles de estilos educativos claramente identificables en padres, madres y educadores, que miden mediante una prueba de autoinforme diseñada por

ellos mismos y denominada **Perfil de estilos educativos** (PEE) (Magaz y García, 1998). Esta prueba ofrece cuatro puntuaciones que indican su posición en cada uno de los cuatro continuos que se corresponden con los estilos educativos:

— *Estilo educativo sobreprotector:* caracterizado por padres, madres y educadores gobernados por la hiperresponsabilidad y la culpabilización ante las situaciones a las que tiene que enfrentarse su hijo o alumno y que, por lo tanto, tratan de evitar que este realice actividades que consideran arriesgadas, peligrosas o incluso molestas para él/ella. Además, le dan constantemente consejos acerca de cómo debe y no debe actuar y realizan frecuentes llamadas de atención sobre riesgos o peligros, pretendiendo que, atemorizado por estos posibles inconvenientes, no haga o deje de hacer algo que desaprueban. Por último, tienden a dárselo todo hecho al niño y a menudo castigan verbal y gestualmente los intentos de actuar por iniciativa propia y autónomamente.
— *Estilo educativo inhibicionista:* caracterizado por padres, madres y educadores gobernados por el deseo de potenciar la independencia de sus hijos/alumnos por encima de todo, inhibiéndose de las situaciones a las que se han de enfrentar y buscando una responsabilización mínima. Prestan muy poca atención a la conducta normalmente apropiada del niño o joven, castigan aleatoriamente los comportamientos inadecuados, elogian y animan muy poco, únicamente la conducta excepcional, y el niño o joven se suele encontrar expuesto a influencias no controladas: televisión, amigos, etc.
— *Estilo educativo punitivo:* caracterizado por padres, madres y educadores muy exigentes con el cumplimiento de las normas, poco tolerantes con las características diferentes y especiales de sus hijos/alumnos y en general poco flexibles y comprensivos. Estos educadores suelen fijar su atención en el comportamiento inadecuado, en las imperfecciones, errores y equivocaciones. Sancionan de todas las maneras posibles cualquier desviación, con castigos aleatorios y muchas amenazas previas, y solamente elogian la conducta excepcional e ignoran el comportamiento normal.
— *Estilo educativo asertivo:* caracterizado por padres, madres y educadores que hacen uso de un estilo educativo que busca el equilibrio entre otorgar libertad e independencia a sus hijos/alumnos y controlar el desarrollo de su responsabilidad. Son educadores optimistas en cuanto al desarrollo de su hijo o alumno, además de comprensivos, tolerantes y con un sentimiento de responsabilidad equilibrada en lo que se refiere al control de las situaciones de la vida a las que aquel ha de enfrentarse. Los padres/madres o educadores que se caracterizan por este estilo educativo fijan su atención en los progresos y en los elementos más positivos de la conducta de sus hijos o alumnos, elogian tanto los esfuerzos como los logros, castigan con firmeza y regularidad las conductas inaceptables y destacan especialmente el comportamiento excepcional, pero ignoran pequeños errores, imperfecciones o fallos. Tienen paciencia y confianza en que el discente progresará paulatinamente hacia los

objetivos conductuales deseables, y mientras se encuentra en las fases intermedias, se muestran comprensivos, aceptan su nivel de imperfección y elogian sus esfuerzos.

Según Magaz y García (1998), estos estilos no se dan de manera extrema en cada uno de los padres/madres y educadores, sino que pueden aparecer características de unos u otros estilos en la misma persona. Algunos de estos estilos educativos se relacionan con los propuestos por Baumrind (1967) y Maccoby y Martin (1983). Así, el estilo asertivo tiene muchos elementos en común con el democrático, igual que ocurre con el inhibicionista y el indiferente o el punitivo y el autoritario. En cualquier caso, la concepción de estilos educativos paterno-maternos fijos y estables se ha discutido tanto desde una perspectiva teórica que iba en la línea de explicitar y poner en valor la su propia tipología de estilos democrático, estricto e indiferente (Oliva, Parra y Arranz, 2008) como por los cambios que se están produciendo en las nuevas familias (González, 2009).

La investigación ha venido avalando la consistencia teórica de estos estilos educativos y las consecuencias adaptativas con ellos relacionadas, pero ha señalado la utilidad de incorporar algunas otras dimensiones, más allá del afecto y el control, que tienen su influencia con el propio desarrollo adolescente (Oliva et al., 2008; Torio, Peña y Rodríguez Menéndez, 2008). Entre estas, podrían destacarse el fomento de la autonomía o el propio humor, ambas relacionadas con los procesos de socialización (Oliva et al., 2008). De este modo, en un reciente estudio, Torio et al. (2008), al analizar los estilos educativos de padres y madres de niños de educación infantil y primaria, se encuentran con resultados que ponen de manifiesto la dificultad de ubicar a los padres en categorías tan cerradas, aunque en cualquier caso es patente la mayoritaria presencia de elementos democráticos. En otro sentido, hemos hecho hincapié (Cano y Bernal, 2014) en la importancia de las relaciones entre las familias y centros educativos, analizando propuestas de una necesaria y no tan bien entendida colaboración entre ambas instituciones.

Se concluye, por tanto, la necesidad de incorporar otros factores al análisis del estilo educativo, como por ejemplo las herencias genéticas, las influencias de otros adultos que tutelan y guían el aprendizaje del niño o la consideración de las relaciones entre padres e hijos como bidireccionales y no marcadas únicamente por los adultos hacia sus educandos (Jiménez y Muñoz, 2005). En el mismo sentido, en un estudio de la interacción entre familiares y adolescentes en relación con el uso de internet y televisión, Aierbe, Medrano y Orejudo (2008) indican que quizá no existan perfiles de mediación puros en el sentido de que en una misma familia podrían combinarse diferentes modelos de interacción y que, por tanto, sería más preciso hablar de tendencias predominantes. Estudios de diversos autores encuentran que existen muchos factores que determinan el estilo educativo concreto utilizado por los adultos, como por ejemplo situaciones concretas (Palacios, 1999), el temperamento del niño/joven (Ato, Galián y Huéscar, 2007), la legibilidad o claridad de la conducta de los padres por parte de sus hijos (Ceballos y Rodrigo, 1998; Grusec y Goodnow,

1994) o incluso el sexo del educando (Aierbe, Medrano y Orejudo, 2008). Atendiendo a esta última idea, en el estudio de hábitos televisivos y mediación parental en adolescentes citado se descubre que el estilo mediacional predominante en una muestra de 594 adolescentes de entre 13 y 15 años es diferente significativamente entre los familiares de las chicas y los de los chicos. Así, entre padres/madres y familiares cercanos de las jóvenes de género femenino predomina un estilo instructivo, más caracterizado por el debate sobre algunos aspectos de los programas de televisión y las conductas de los personajes, mientras que en el caso de los jóvenes de género masculino existe la predominancia de un estilo desenfocado o de «dejar hacer», caracterizado por otorgar autonomía completa.

Frente a esta perspectiva de análisis tradicional de los estilos educativos parentales consistente en describirlos a nivel tipológico, encontramos otros autores (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007) que refuerzan la idea de vincularlos y relacionarlos con otras variables reforzando la bidireccionalidad, es decir, la interacción existente entre las conductas que despliegan los propios padres y los hijos, que se influyen mutuamente.

Otro instrumento interesante para evaluar los estilos educativos parentales es la Escala de Estilos de Socialización Parental en la adolescencia (Musitu y García, 2001), que supone una aportación esencialmente en las dimensiones, por un lado, de aceptación e implicación por parte de los padres y, por otro, relacionadas con la coerción e imposición. Desde dichas dimensiones se tipifica el estilo como «autoritativo, indulgente, autoritario o negligente» (Cerezo, Sánchez, Ruiz y Arense, 2015, pp. 139-143). El valor de este estudio radica, desde otra perspectiva, por un lado, en la muestra de 847 estudiantes entre 9 y 18 años de cinco centros educativos de diferentes regiones españolas, que posibilita su replicación de cara al futuro, y, por otro, en sus conclusiones fundamentales, que se centran en señalar que «el estilo autoritario es el más frecuente, y entre los no implicados predomina el indulgente, negligente en los agresores y autoritario o autoritativo en las víctimas».

En todo caso, e independientemente de la causa del desarrollo de un determinado modelo educativo, estos pueden ser determinantes a la hora de modular los estilos cognitivos y comportamentales de los educandos. De tal manera, podemos esperar que también el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de tales educandos esté influido por estas pautas educativas. En esta línea encontramos estudios que prueban la importancia del estilo educativo para predecir características de la personalidad, como el estilo optimista o pesimista (Orejudo y Teruel, 2009). Se ha indicado que una buena comunicación con los progenitores, en especial con el padre, es un determinante del desarrollo del optimismo en chicos y chicas de entre 12 y 19 años (Orejudo, Puyuelo, Fernández-Turrado y Ramos, 2012). Además, esto es especialmente claro en el caso de las chicas, pues en los chicos resulta mejor predictor el apoyo de los iguales. También en este estudio se detecta una relación directa entre la aparición de conflictos de interacción entre padres/madres y jóvenes y el desarrollo del pesimismo de estos últimos. En otro reciente estudio que analiza la relación entre el estilo educativo paterno o materno y el apoyo familiar percibido

entre jóvenes de 12 a 14 años se encuentran diferencias clave entre chicos y chicas en lo referente a esta percepción (Rodríguez, Orejudo y Rodríguez, 2015). Así, mientras que los participantes de género masculino no informan de que el estilo educativo paterno o materno determine su sensación de sentirse más o menos apoyados por sus progenitores o tutores legales, las participantes femeninas sí lo hacen de manera significativa. Así, las chicas cuyos padres/madres arrojan puntuaciones altas en sobreprotección o punición dicen sentirse menos apoyadas por sus familias que sus compañeras con padres/madres con estilos educativos menos marcados por esta tendencia a dar autonomía a sus hijos o por el contrario a controlar en exceso el comportamiento esperado de sus hijas. Como posibles explicaciones de estos resultados se sugieren las diferencias de género en la crianza en nuestra cultura, de tal manera que las creencias de lo que padres/madres consideran sobreprotector o punitivo con las chicas pueden variar ligeramente cuando las aplican a sus hijos. Otras posibles explicaciones se relacionan con diferencias de género intrínsecas a las chicas, como el hecho de que puedan ser más sensibles a estas variables relacionales con los adultos que las cuidan, su mayor nivel de desarrollo madurativo en estas edades en comparación con sus compañeros chicos o incluso su mayor nivel de conciencia socioemocional respecto a los chicos, características comunes en mujeres de estas edades y constatadas en la muestra concreta del estudio realizado por dichos autores.

También el ajuste social posterior que van a tener más adelante los hijos se ha relacionado con el estilo educativo paterno o materno (Jackson, Pratt, Hunsberger y Pancer, 2005). Estos autores concluyen en su estudio que, cuando padres y madres aportan apoyo y afecto, pueden proporcionar un mayor soporte o incluso modelar mejores estilos de afrontamiento. Esto, en conjunto, dota a los niños y adolescentes de mejores recursos que favorecen su autonomía y su ajuste. También en etapas posteriores, como la adolescencia, se ha observado la importancia de la familia en el desarrollo socioemocional. Barret, Rapee y Dadds (1996) sostienen que los padres/madres de hijos de 7 a 14 años son la llave a través de la cual sus hijos desarrollan las habilidades de regulación emocional. Las conversaciones y discusiones sobre emociones y la expresividad emocional de tales progenitores determinan este desarrollo. También Suveg y Zeman (2004) encuentran este vínculo, lo que los lleva a afirmar que la forma en la que los padres y madres gestionan sus emociones puede influir, de manera directa o indirecta, en el desarrollo de las habilidades emocionales de sus hijos.

Además, se ha estudiado la influencia de la educación de otros adultos en el desarrollo socioemocional de los niños/jóvenes. Así, Smith (2003) argumenta que, en muchas ocasiones, una cercanía real y diaria con los abuelos supone mayores oportunidades de desarrollarse socioemocionalmente. También otros miembros de la familia tienen influencia en el desarrollo de estas competencias. El hecho de poseer o no hermanos y las relaciones de ambivalencia típicas entre ellos, caracterizadas por la cooperación-competición, son importantes porque permiten desarrollar mucho mejor la teoría de la mente (Perner, Ruffman y Leekman, 1994). Existen también estudios

que investigan las relaciones entre hermanastros, como el realizado por Jankowiak y Diderich (2000), donde se descubre que las relaciones emocionales entre hermanos y hermanastros suelen ser diferentes incluso aunque hayan sido criados en la misma familia, lo que denota la importancia de aspectos como la consanguinidad para el desarrollo emocional de la persona.

Otro de los factores familiares que pueden influir en la posterior capacidad para desarrollar unas buenas habilidades socioemocionales se relaciona con la presencia de circunstancias familiares estresantes y de conflictos, tales como los surgidos entre progenitores, separaciones y divorcios. En el estudio de Belsky, Steinberg y Draper (1991) se propone que estas circunstancias, además de la ausencia continuada de la figura paterna, pueden influir en la pubertad y, de este modo, en el desarrollo personal del sujeto. También los conflictos entre padres/madres e hijos se han estudiado con detalle, sobre todo en etapas adolescentes, cuando suelen ser más comunes. Se ha indicado que uno de los factores que puede ser determinante es la edad de los padres (Smith, 2003), que correlaciona de manera inversa con el número de conflictos con sus hijos. No obstante, a priori, y desde una perspectiva evolutiva, los conflictos no tienen por qué contemplarse con una visión negativa, ya que surgen del deseo de autonomía del adolescente y pueden ser un entorno perfecto de aprendizaje de nuevas estrategias de negociación, convencimiento mutuo, tolerancia y asunción de responsabilidades (Motrico, Fuentes y Bernabé, 2001; Rodrigo, García, Máiquez, Rodríguez y Padrón, 2008).

A todo lo anterior debemos añadir que abordar el estudio de los procesos familiares desde una perspectiva actual (Marta, Arregui y Montoro, 2016) requiere tener en cuenta los distintos tipos de familia que existen, constituidas por uno o más progenitores y con diferentes nexos entre ellos; se supone que alrededor de un 25 % de estas familias son no tradicionales en el sentido clásico del término (González, 2009). Estas nuevas realidades suponen un reto y requieren un cambio en la manera de hacer la investigación sobre el entorno familiar, sin olvidar las implicaciones que estos cambios han de tener en el campo educativo. Así, se han implementado distintos programas para, entre otros aspectos, prevenir la violencia. Y desde esta perspectiva nos resultan también interesantes aquellos que previenen la violencia desde las relaciones de noviazgo (Muñoz, González y Fernández, 2016) y cómo están pueden estar condicionadas, entre otros aspectos, por los distintos estilos educativos familiares y las diferencias entre los estilos de la madre y/o el padre (Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012).

De igual manera, se ha investigado con especial interés la relación entre los estilos de comunicación familiar, la actitud hacia la autoridad institucional y las posibles conductas violentas del adolescente en la escuela (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007). Es interesante remarcar cómo tiende a predominar en la percepción de los adolescentes que están relacionados con temas de acoso la inconsistencia entre los estilos educativos del padre y de la madre, entre los que se detectan ciertas incongruencias; por su parte, domina «entre los agresores el estilo negligente, en discrepancia con Georgiou (2008) —que señala los autoritativos—, lo que incide en

la idea de que una baja supervisión y control familiar pueden favorecer una menor adaptación social» (Cerezo, Sánchez, Ruiz y Arense, 2015, p. 150). Hay constancia de que los agresores, en lo referente a las relaciones familiares, perciben escasa autonomía en la propia familia, así como falta de normas congruentes y claras, con predominio de estilos educativos indulgentes.

La confianza y el amor son ingredientes fundamentales que deben impregnar las relaciones familiares, siendo un largo viaje a través de distintas etapas evolutivas (Alabart y Martínez, 2016).

Como futuras líneas de trabajo y cierta prospectiva planteamos, de acuerdo con otros autores (Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera y Ortega, 2015), reforzar los estudios longitudinales en el contexto de la evaluación y análisis de los estilos educativos parentales, así como vincular estos con situaciones emergentes y crecientes, como la violencia filioparental o supuestos de *ciberbullying.*

PRÁCTICAS

Práctica 1. ¿Cuáles son las necesidades socioemocionales de mis hijos desde la perspectiva de mi familia de origen?

Nivel	Padres y madres (edad adulta).
Objetivos	Analizar, reflexionar y profundizar en la comunicación acerca de las necesidades socioemocionales de los hijos en el contexto de la pareja y sus familias de origen.
Competencias	Reflexiva, comunicativa y de autoconocimiento.
Materiales	Papel y lápiz, con la creación de un ambiente distendido y relajado (velas, música, etc.), dentro o fuera del hogar.
Descripción	En un primer momento se analizan con cada pareja y, posteriormente, en su caso, en grupos más grandes con varias parejas las necesidades socioemocionales que ellas tenían en un período concreto de su etapa vital (de más pequeños, de adolescentes, etc.) y cuáles eran las pautas de interacción y comunicación con sus padres y la familia extensa, en caso de tener una relación más o menos cercana. Se propone analizar cuáles eran los estilos educativos parentales en los que se han educado los propios padres y abuelos, entendiendo el contexto sociocultural en el que se desenvolvían y los cambios en relación con la actualidad. Se plantea la pregunta de cómo se sentían ellos en su familia —con sus padres y abuelos — en relación con la vivencia de diferentes emociones vinculadas a la alegría, al miedo, etc. Finalmente, se reflexiona sobre las diferencias y semejanzas en los patrones intergeneracionales en lo referente a los estilos educativos de los padres y abuelos respecto al padre o a la madre —se puede realizar un *role playing* cambiando los papeles y poniéndose en el lugar de la pareja, y en su situación y la vivencia de emociones con su familia de origen— y a lo que cada uno hace en la actualidad con su pareja y con sus hijos.
Evaluación	Se reflexionará en primer lugar personalmente. Se pondrá en común con la pareja y se abrirán los comentarios a otros padres o madres —vía presencial u *on line*, en su caso— reforzando la idea de la necesidad de desarrollar una escucha activa, comprensiva y sin juzgar ni evaluar al otro, sino practicando la empatía para ponerse en el lugar de los demás y comprender por qué dice lo que dice y por qué siente lo que siente. Se evidenciará cómo se han sentido al recordar los estilos educativos de sus padres o abuelos y cómo han intentado a través del *role playing* ponerse en el lugar de su pareja y de su familia de origen.

Práctica 2. Comunicación asertiva con tus hijos

Nivel	Jóvenes adolescentes y preadolescentes (11-18 años).
Objetivos	Potenciar el conocimiento y comprensión de las emociones.
Competencias	Potenciar la expresión social de las emociones de una manera asertiva y moderada, fruto de la regulación emocional previa y las competencias comunicativas relacionadas.
Materiales	Papel y lápiz.
Descripción	En un primer momento se debate con los participantes sobre los diferentes registros a la hora de comunicarse con los demás (informal, común, más formal, etc.) y como se deben utilizar unos y otros con las personas de nuestro entorno, como adultos, profesores, hermanos, compañeros, etc. Se debate también sobre la importancia de respetar y ser

	respetado mediante la comunicación verbal y no verbal y se pueden proponer situaciones comunes de los jóvenes para establecer dónde está el límite de lo respetable o lo que no lo es (por ejemplo, un compañero no te pasa la pelota en un partido, tu hermana te saca de quicio por algo que ha hecho o tu profesor te indica que dejes de hablar en clase, etc.). Una vez debatido esto con los jóvenes participantes y explicada la importancia de mantener ciertos límites formales y respetuosos cuando nos comunicamos con los demás, se les pide que piensen en situaciones en las que, a veces, les gustaría saber decir las cosas bien y claras, pero respetándose a sí mismos y también a los demás (de manera asertiva), y que las apunten por escrito en un A4 (al menos cuatro por persona, dos con adultos y dos con compañeros). Ahora se les pide que piensen y anoten si en esas situaciones se han comportado de un modo pasivo, simplemente aceptando lo que les dicen, o bien de un modo agresivo, imponiendo su opinión; o incluso de ambos modos, tratando de aguantar para finalmente acabar explotando (pasivo-agresivo). Una vez identificados los estilos de comunicación de esas situaciones, se pide a los participantes que describan la circunstancia completa en forma de teatro, pero, ellos, como actores principales, deben responder de un modo asertivo, claro y respetuoso, aunque sin dejarse avasallar ni avasallar a los demás. Una vez hecho esto de manera individual, se pide a los participantes que se coloquen en grupos de cuatro personas y que entre ellos expliquen las situaciones y las respuestas asertivas dadas. Después cada grupo deberá elegir una situación y representar en forma de teatro para todas las personas presentes mostrando tres finales diferentes: uno donde el sujeto se comporta de forma pasiva, otro donde lo hace de forma activa y finalmente uno donde lo haga de forma asertiva. Se debate al final de cada actuación cuál de las tres maneras es, a medio y largo plazo, más útil de todos.
Evaluación	Para la evaluación de esta habilidad podemos utilizar alguna de las pruebas estandarizadas explicadas en este capítulo o, de manera más informal, pedir a los participantes de cada grupo que valoren las respuestas asertivas de sus compañeros y coevalúen así el aprendizaje alcanzado por cada participante en esta actividad.

Práctica 3. Descubre tu perfil de estilo educativo

Nivel	Padres y madres (edad adulta).

SÍNTESIS

El objetivo fundamental de este capítulo es describir, analizar y reflexionar acerca de los estilos educativos parentales y su implicación en el desarrollo evolutivo de los menores. En este sentido se relaciona con la dimensión cognitiva e intelectual, relacional o social y, de manera prioritaria, a la dimensión emocional y afectiva.

Desde esta perspectiva, se analiza la importancia de desarrollar el apego infantil o vínculo afectivo con las figuras de referencia y se describen los distintos tipos de apego existentes.

Se propone como reto la intervención con las familias para que puedan autoconocerse y desplegar actuaciones dirigidas a reflexionar y modificar pautas de interacción en la dinámica familiar a nivel comunicativo referentes a los estilos educativos, desde el contexto de la parentalidad positiva.

CUESTIONES

1. ¿Cómo puedo ser un padre o madre más asertivo?

Una vez comprendido y trabajado este capítulo, habrá descubierto que posee un cierto perfil educativo (prueba PEE). Además, sabe que su nivel de ISE puede determinar el de sus hijos, y que potenciar el desarrollo de la asertividad en ellos influirá en su ISE. Entonces se plantea: ¿cómo hago para ser un padre o una madre más asertivo?

Posible solución

Teniendo en cuenta que se trata de una respuesta compleja, le recomendamos que reflexione sobre algunas de estas orientaciones. Por ejemplo, siga un diario de conductas asertivas cuando se enfrente a situaciones que así lo demanden para con sus hijos. Algunas de estas pautas son:

1. *Límites.* Trate de tener claro donde están los límites que usted considera aceptables a la hora de enfrentarse a situaciones de interacción con su hijo. Asegúrese de que su hijo conoce tales límites y no amenace. Marque un límite deseable y otro aceptable. Cuando se supere el límite deseable, se debe recordar, que no amenazar, que la conducta no es aceptable. Si se supera el límite deseable, debe castigar (atendiendo al punto siguiente: castigos) proporcionalmente. Todo ello siempre demostrando autocontrol, tranquilidad y armonía, aun en una situación incómoda. Esto enseñará a sus hijos a mantener el control aun en las situaciones desagradables y les mostrará que perderlo no es una medida correcta para conseguir lo que se desea del otro.
2. *Castigos.* Como sabe, para hacer respetar un límite, a veces debe castigar a su hijo. Además de hacerlo de manera proporcional a la conducta del niño (y no a su estado de ánimo), debe recordarse siempre que lo hace, única y exclusivamente, para ayudar a su hijo a ser mejor persona y a aprender a desarrollar ciertas conductas o actitudes, y nunca como efecto catárquico suyo. Recuerde castigar siempre que pueda en privado, pues todo lo que se realiza en público se percibe con mayor intensidad. Por último, no olvide explicar el motivo concreto del castigo al niño, tenga la edad que tenga, para que entienda a qué se debe y prevea que si cambia de conducta no volverá a ser castigado.
3. *No transferir temores y miedos.* Comprenda que sus miedos y temores basándose en experiencias pasadas propias se transmiten irremediablemente a sus hijos si ellos ven que tales miedos les impiden tomar decisiones que de otra manera tomarían. Siempre con sentido común, anime a sus hijos a no cometer tales errores, pero respete su autonomía.
4. *No compare.* Trate de no comparar las conductas más o menos asertivas de sus hijos con las de otros hijos u otros niños cercanos. Si bien sí se puede trabajar de modo explicativo una vez pase el tiempo, hacerlo con intención de comparar la conducta (acertada) de uno y la (desacertada) del propio hijo deriva más veces en sentimientos de inferioridad y en baja autoestima que en una reacción para mejorar. Entienda esto como un estilo de profesor antiguo que indica «el que no estudie mucho suspenderá» y contrapóngalo a ese que actualmente dice:

«si estudiáis bien, seguro que sacaréis todos buena nota».

5. *Amor y comprensión.* Este consejo es quizá el más fácil de cumplir para todo padre o madre. Se trata de, una vez el niño se enfrenta sin éxito a la situación en la que debe potenciar su asertividad, comprender que debe seguir intentándolo, que es una falta de aprendizaje y no un problema de personalidad. Así, cuando un hijo se equivoca, no lo ataque; consuélelo y anímelo a volver a enfrentarse a la situación y transmítale que confía en que antes o después la sabrá solucionar por sí mismo.

Finalmente, y a modo de conclusión, recuerde que, para fomentar toda conducta asertiva, y así ayudar a desarrollar la inteligencia socioemocional de su hijo, debe primero potenciarla en usted mismo y después guiar en el desarrollo a su hijo. El famoso tándem «amor y límites», basado en la escucha empática y la mejora de la competencia comunicativa en sus diferentes niveles, puede contribuir a una crianza muy positiva en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar-Cárceles, M. M. (2012). La influencia del contexto familiar en el desarrollo de conductas violentas durante la adolescencia: factores de riesgo y de protección. *Revista de Criminología, 54*(2), 27-46.

Aierbe, A., Medrano, C. y Orejudo, S. (2008). Hábitos televisivos, valores y mediación parental en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología, 25*(2), 259-270.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. y Wahl, S. (1978). *Patterns of attachment: A pshychological study of the strange situation.* Hillsdale: Erlbaum.

Alabart, M. A. y Martínez, E. (2016). *Educación emocional y familia. El viaje empieza en casa.* Barcelona: Graó.

Ato, E., Galián y Huéscar, E. (2007). Relación entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia. Una revisión. *Anales de Psicología, 23,* 33-40.

Aymerich, M.a del M. (2017). *Celos y violencia en alumnos de enseñanza secundaria. Influencia de los estilos educativos familiares* (tesis doctoral). Castellón: Universitat Jaume I.

Barón, M. J. O. y Yaben, S. Y. (1993). *Teoría del apego y relaciones afectivas.* Servicio Editorial, Universidad del País Vasco.

Barret, P. M., Rapee, R. M. y Dadds, M. R. (1996). Family treatment of childhood anxiety: A controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64,* 333-342.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs, 75,* 43-88.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescent, 11*(1), 56-95.

Belsky, J., Steinberg, L. y Draper, P. (1991). Childhood experience, interpersonal development, and reproductive strategy: An evolutionary theory of socialization.

Child Development, 62, 647-670.
Berger, K. y Thompson, R. (1995). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia.* Madrid: Editorial Médica Panamericana.
Bowlby, J. (1989). *Una base segura, aplicaciones clínicas de la teoría del apego.* Barcelona: Paidós Ibérica.
Cano, J. y Bernal, J. L. (2014). Relaciones entre los centros educativos y las familias: retos y oportunidades. En J. L. Bernal, J. Cano y J. Lorenzo, *Organización de los centros educativos* (pp. 340-364). Zaragoza: Mira Editores.
Cantón, I. y Cortés, M. R. (2005). *El apego del niño a sus cuidadores.* Madrid: Alianza.
Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza.
Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Arense, J. J. (2015). Roles en *bullying* de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1), 139-155.
Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema, 19*(1), 108-113.
Fuentes, M. C., García, F., Gracia, F. y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1).
Garaigordóbil, M. y Machimbarrena, J. M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and agressors of bullying and ciberbullying. *Psicothema, 29*(3), 335-340.
García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje, 33*(3), 365-384.
Georgiou, S. N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education, 11*(3), 213-227. Doi: 10.1007/s1128-007-9048-5.
Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2014). Estilos parentales e implicación en bullying. *Cultura y Educación, 26*(1), 132-158.
Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología, 31*(3), 979-989.
González, M. M. (2009). Nuevas familias, nuevos retos para la investigación y la educación. *Cultura y Educación, 21,* 381-389.
Grusec, J. E. y Goodnow, J. J. (1994). The impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30,* 4-19.
Jackson, L. M., Pratt, M. W., Hunsberger, B. y Pancer, S. M. (2005). Optimism as a mediator of the relation between perceived parental authoritativeness and adjustment among adolescents: Finding the sunny side of the street. *Social Development, 14,* 273-304.

Jankowiak, W. y Diderich, M. (2000). Sibling solidarity in a polygamous community in the USA: unpacking inclusive fitness. *Evolution and Human Behavior, 21,* 125-139.

Jiménez, J. M. y Muñoz, A. (2005). Socialización familiar y estilos educativos a comienzos del siglo XXI. *Estudios de Psicología, 26,* 315-327.

Kawabata, Y., Alink, L. R. A., Tsen, W., Van Ijzendoorn, M. y Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents. A conceptual analysis and meta-analitic review. *Developmental Review, 31,* 240-278.

López, C. y Ramírez, M. (2005). Apego. *Revista Chilena de Medicina Familiar, 6*(1), 20-24.

Maccoby, E. E. y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family. Parent-child interaction. En P. H. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology* (vol. 4), y E. M. Hetherington (ed.), *Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). Nueva York: Wiley.

Magaz, A. y García, M. (1998). *Perfil de estilos educativos PEE, manual de referencia.* Bizkaia: COHS.

Marta, A., Arregui, P. y Montoro, C. (2016). *Familia y sociedad en el siglo XXI.* Madrid: Dykinson.

Martínez, E. y Julián, A. (2017). Relación entre los estilos educativos parentales o prácticas de crianza y la ansiedad infanto-juvenil: una revisión bibliográfica. *Revista Española de Pedagogía, 75,* 267, 337-351.

Motrico, E., Fuentes, M. J. y Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología, 17,* 1-13.

Muñoz, M., González, M.a P. y Fernández, L. (2016). *Prevenir la violencia en las relaciones de noviazgo.* Madrid: Pirámide.

Musitu, G. y García, J. F. (2001). *Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia (ESPA 29).* Madrid: TEA.

Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje, 31,* 93-106.

Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología, 23*(1), 49-56.

Orejudo, S. y Teruel, M.a P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 66*(23,3), 129-158.

Orejudo, S., Puyuelo, M., Fernández-Turrado, T. y Ramos, T. (2012). Optimism in adolescence: A cross-sectional study of the influence of family and peer group variables on junior high school students. *Personality and Individual Differences, 52,* 812-817.

Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. Lopez, I. Etxebarría, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 265-284). Madrid: Pirámide.

Perner, J., Ruffman, T. y Leekman, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You

catch it from your sibs. *Child Development, 65*, 1228-1238.
Rivas, S. (coord.) (2015). *Generaciones conectadas. Beneficios educativos derivados de la relación entre nietos y abuelos.* Madrid: Pirámide.
Rodríguez, C., Orejudo, S. y Rodríguez, L. (2015). *Potenciando la inteligencia socioemocional y la atención plena en los jóvenes, programa de intervención SEA y determinantes evolutivos y sociales* (tesis doctoral). Departamento de Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza.
Rodrigo, M. J., García, M., Máiquez, M. L., Rodríguez, B. y Padrón, I. (2008). Estrategias y metas en la resolución de conflictos cotidianos entre adolescentes, padres y madres. *Infancia y Aprendizaje, 31*, 347-362.
Smith, P. (2003). Evolutionary developmental psychology and socioemotional development. *Infancia y Aprendizaje, 26*(3), 309-324.
Suveg, C. y Zeman, J. (2004). Emotion regulation in anxiety-disordered children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33,* 750-759.
Torío, S., Peña, J. V. y Rodríguez Menéndez, M.a C. (2008). Estilos educativos parentales, revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación, 20,* 151-178.
Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P. y Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores. ¿Es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema, 24*(2), 284-288.

3

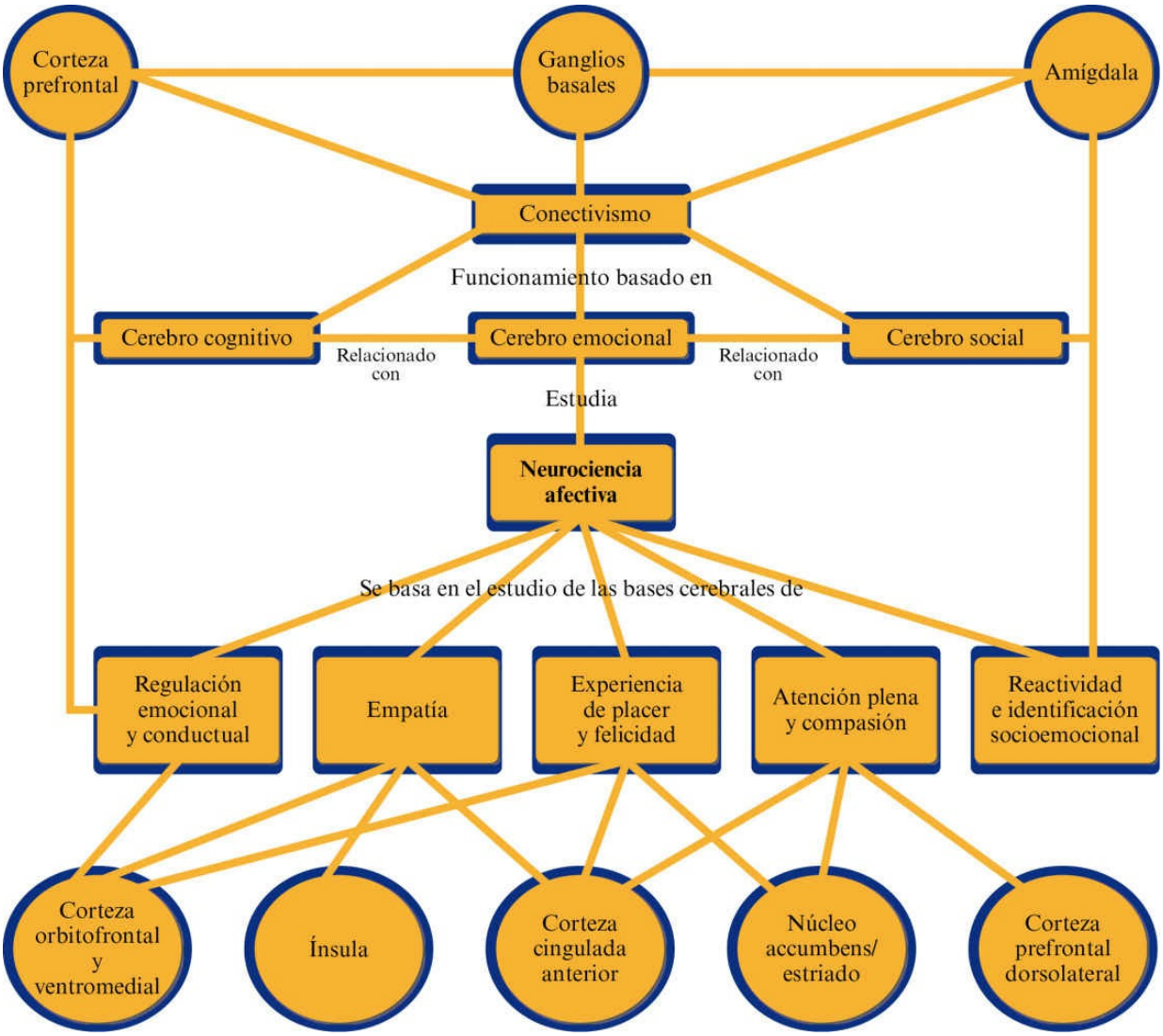
Neurociencia y competencias emocionales

JUAN CARLOS BUSTAMANTE
TERESA FERNÁNDEZ TURRADO
ALFONSO BARRÓS LOSCERTALES[1]

RESUMEN

La neurociencia afectiva es una disciplina que se encarga del estudio de las bases neurobiológicas relacionadas con procesos emocionales y procesos afectivo-motivacionales vinculados. En este sentido se centra en el estudio del llamado **cerebro emocional,** haciendo referencia al conjunto de estructuras y regiones cerebrales interconectadas que generan emociones, reaccionan ante ellas y están implicadas en su control. Así, habilidades emocionales como la reactividad y expresión emocional, la regulación emocional y la empatía están sustentadas básicamente por el funcionamiento de la amígdala, el área orbitofrontal y ventrolateral y la ínsula. Asimismo la corteza cingulada anterior es otra de las bases neurales de procesos empáticos, pero también de la experiencia de estados emocionales positivos y la práctica de la atención plena y la compasión. A estas áreas frontales se une también la corteza prefrontal dorsolateral, y principalmente para el caso de la atención plena y la compasión, así como también áreas estriatales, como el núcleo accumbens, que también se relaciona con estados placenteros. De esta forma, conocer cómo funciona nuestro cerebro emocional podría darnos claves muy útiles para proponer contextos y condiciones que favorezcan estados psicológicos saludables y un mayor nivel en competencias emocionales.

MAPA MENTAL


Corteza prefrontal
Ganglios basales
Amígdala
Conectivismo
Funcionamiento basado en
Cerebro cognitivo
Relacionado con
Cerebro emocional
Relacionado con
Cerebro social
Estudia
Neurociencia afectiva
Se basa en el estudio de las bases cerebrales de
Regulación emocional y conductual
Empatía
Experiencia de placer y felicidad
Atención plena y compasión
Reactividad e identificación socioemocional
Corteza orbitofrontal y ventromedial
Ínsula
Corteza cingulada anterior
Núcleo accumbens/ estriado
Corteza prefrontal dorsolateral

INTRODUCCIÓN: DE DÓNDE VENIMOS

El protagonismo que se otorga en la actualidad al cerebro no es un hecho que se haya mantenido a lo largo de los tiempos. De hecho, la realidad en los tiempos de la antigua Grecia mantenía que el órgano fundamental era el corazón. Para Aristóteles (384-322 a. C.) la mente se encontraba en el corazón, mientras que el cerebro era un órgano prácticamente inútil (Redolar, 2014). A esta concepción se la conoce con el nombre de **perspectiva cardiocéntrica.** Así, y aunque dicha perspectiva tiene una influencia en la forma de representar nuestra experiencia emocional (por ejemplo, cuando utilizamos expresiones tales como «me hierve la sangre», «me han roto el corazón», «tengo el corazón en un puño», etc.), otros autores clásicos se posicionaban en una concepción más centrada en el cerebro.

Hipócrates (460-377 a. C.) estableció que «el director de orquesta del comportamiento humano» realmente es el cerebro. El cerebro gana protagonismo gracias a la teoría hipocrática, aunque es Galeno (130-200 d. C.) quien tiempo después, con la disección de diversas especies animales, establece un modelo de referencia basado en la existencia de nervios huecos que funcionaban como tubos por los que viajaban los denominados **espíritus animales,** los cuales se encargaban del movimiento corporal. Este modelo se relaciona con la llamada teoría ventricular, una teoría propia de la Edad Media. La teoría ventricular, como bien indica su nombre, determina la existencia de unos ventrículos cerebrales donde se podían encontrar las que conocemos como las funciones cognitivas y, por tanto, los antes comentados «espíritus animales».

Con la llegada del Renacimiento y la Edad Moderna, personajes representativos como Leonardo da Vinci (1452-1519) intentan dar un salto cualitativo con respecto al conocimiento del momento en relación con la existencia de ventrículos cerebrales desarrollando modelos neuroanatómicos tridimensionales de dichas estructuras. Sin embargo, la publicación de la obra *De la estructura del cuerpo humano* de Andrea Vesalio (1514-1564) en el año 1543 desmontó la teoría de Galeno mostrando que dicho modelo distaba mucho de la realidad que envolvía al cerebro humano.

Así bien, existen todavía algunos pensadores como Descartes (1596-1650) que, desde el conocido dualismo cartesiano, y el dilema mente-cuerpo, defienden la presencia de los «espíritus animales». Pero su defensa se basa en la realidad tecnológica del momento, que empieza a sentar las bases del abandono de las hipótesis espirituales. Para Descartes el modelo que podía explicar el funcionamiento cerebral era el mecánico, considerando que los animales también eran como mecanismos de relojería naturales que podían incluso funcionar como los conocidos autómatas (Redolar, 2013). Dichos mecanismos contaban con una conducta

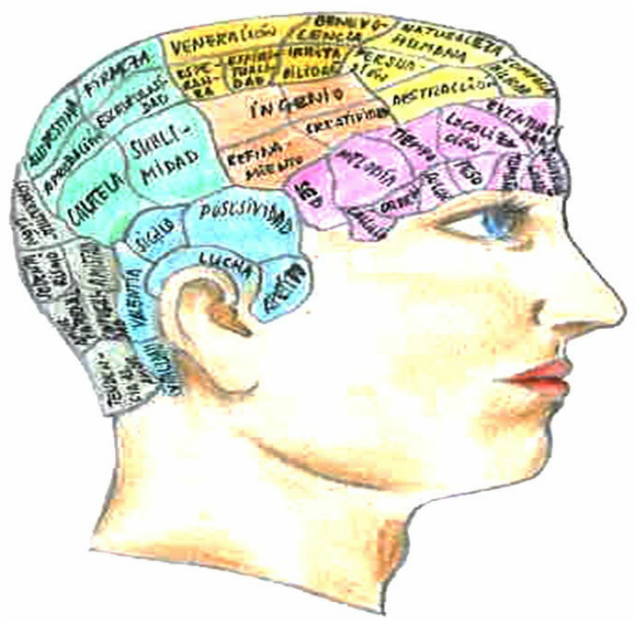
voluntaria, representada por el alma, y con una conducta involuntaria, representada por el cuerpo. Descartes establecía que dicha relación se producía en la *glándula pineal.*

Ahora bien, el camino hacia el modelo actual de referencia para la neurociencia parece mostrar direcciones diferentes con respecto a lo que planteaba Descartes. La puesta en marcha de algunos experimentos, como los de Jan Swammerdam (1637-1680) y Luigi Galvani (1737-1798), empieza a poner fin a la hipótesis espiritual.

Otro hito importante que nos permite entender la neurociencia actual es la aparición de la frenología. La frenología es un movimiento desarrollado por Franz Joseph Gall (1758-1828) y supuso los primeros coletazos de lo que luego conoceríamos como el **localizacionismo.** El cerebro, para este movimiento, estaba constituido por distintos órganos que realizaban diferentes funciones cognitivas y cuyo desarrollo se vería representado en la forma craneal. De hecho, Gall llegó incluso a determinar una relación de más de 27 funciones mentales localizadas en sitios concretos del cerebro (véase figura 3.1). Sin embargo, la falta de rigor científico en los datos y procesos seguidos por Gall y la demostración de que la forma y el tamaño del cerebro no eran correlativo al cráneo hicieron que la teoría frenológica perdiera fuerza en la comunidad intelectual.

Así, el estudio del funcionamiento del cerebro y su protagonismo se asientan con las aportaciones en el siglo XIX de Pierre-Paul Broca (1824-1880) y Carl Wernicke (1848-1905), Santiago Ramón y Cajal (1852-1934), Henry Dale (1875-1968) y Otto Loewi (1873-1961) con respecto a la especialización cerebral de distintas partes del cerebro en distintas funciones y la importancia de las neuronas, la sinapsis y la química cerebral. En este sentido, las neurociencias en la actualidad tratan de entender la complejidad estructural y funcional de nuestro cerebro mostrando las bases psicobiológicas del comportamiento.

De esta forma, con este capítulo se trata de aproximar al lector, desde una perspectiva didáctica y formativa, al mundo de las neurociencias haciendo hincapié en las bases neurofisiológicas de las competencias socioemocionales. Se intenta que la persona comprenda *dónde* se localizan las bases biológicas de la conducta para entender en mayor medida *cómo* se produce esta y poder ahondar así en el comportamiento humano.



FUENTE: adaptada de Kolb y Whishaw (2006).

Figura 3.1.—Figura ilustrativa y representativa de la frenología.

1. LAS NEUROCIENCIAS

Cuando nos preguntamos qué es lo que nos hace movernos como lo hacemos, qué es lo que nos hace comportarnos de una determinada manera, cuando intentamos entender cómo memorizamos, cómo hablamos, cómo pensamos, cómo reaccionamos a las alegrías y tristezas, cómo interaccionamos con el resto de personas, cómo entendemos y captamos las señales sociales, etc., muchas veces no nos paramos a pensar que todos estos procesos y funciones tienen una base biológica que todos conocemos: el cerebro.

Las neurociencias son un conjunto de disciplinas científicas que se encargan de estudiar y comprender el sistema nervioso central (SNC) a distintos niveles (molecular, celular, sistémico, conductual y/o cognitivo). Así bien, y gracias a los avances tecnológicos, las neurociencias toman de la mano a la psicología cognitiva emprendiendo un camino con dirección a un contexto multidisciplinar que ha dado lugar a numerosa evidencia empírica con respecto al comportamiento humano.

La psicología cognitiva, que surge en los años cincuenta, aporta información útil y muy válida con respecto a los procesos psicológicos básicos, como la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje, el razonamiento, etc. De esta manera, es una rama de la psicología que, partiendo de determinados modelos teóricos, es capaz de dar explicaciones objetivas y fehacientes a cómo nos enfrentamos a una determinada tarea que implica la demanda de recursos mentales complejos. Sin embargo, los resultados de los estudios llevados a cabo en las últimas décadas han mostrado que modelos cognitivos muy bien conocidos, como por ejemplo el modelo de procesamiento de la información, en el que se hace una analogía del funcionamiento mental humano con el de un ordenador que se basa en la existencia de un software

(serían en sí las funciones cognitivas) y un hardware (que sería en sí el cerebro), son insuficientes para entender de forma clara la «mente» humana. En este sentido, se ha observado que los datos, resultados y conclusiones que se obtienen del uso de distintas técnicas (como las técnicas de neuroimagen) desde la perspectiva neurocognitiva proclaman una complementariedad entre la psicología cognitiva y las neurociencias (y/o disciplinas relacionadas). Dicha complementariedad se basa en crear modelos neurofuncionales y neuroestructurales fundamentados en la comprensión de los procesos cognitivos y emocionales desde la concepción neurobiológica, que, al mismo tiempo, se explica partiendo de un modelo teórico, planteando así teorías que no solo nos permitan entender mejor la conducta humana sino formular nuevas preguntas o problemas de investigación que den lugar a nuevos estudios que ofrezcan más respuestas y un incremento del conocimiento neurocientífico.

De esta forma, la irrupción de disciplinas tales como la neurociencia cognitiva y la neurociencia afectiva ha permitido aportar a la comunidad científica, y a la sociedad en general, nuevas respuestas a «quién, cómo y por qué somos así».

1.1. La neurociencia cognitiva versus la neurociencia afectiva

La neurociencia cognitiva, por tanto, es una disciplina puente entre las ciencias cognitivas y la psicología cognitiva, por una parte, y la biología y neurociencia, por la otra (Ward, 2010). Es la disciplina que se encarga del estudio de las bases neurobiológicas y neurofuncionales de los procesos mentales superiores, principalmente a nivel cognitivo.

Esta primera disciplina centra sus esfuerzos en elucidar la implicación del conocido neocórtex en el comportamiento humano. El neocórtex está constituido por la corteza más externa del cerebro, ya que, evolutivamente, es la última que se forma. Dicha corteza está relacionada con las funciones cognitivas superiores, lo que nos permite determinar que la neurociencia cognitiva aborda procesos que pueden ir desde el estudio del procesamiento sensorial temprano, pasando por la integración perceptiva, hasta el estudio de procesos atencionales y memorísticos (abordando el estudio de la memoria inmediata, la memoria a corto plazo, la memoria a largo plazo), así como de las conocidas funciones ejecutivas que se asocian con tareas relacionadas con la memoria de trabajo, la toma de decisiones, el razonamiento y la resolución de problemas y el control inhibitorio.

La neurociencia afectiva, por otra parte, es una disciplina que se encarga del estudio de las bases neurobiológicas y neurofuncionales relacionadas con procesos emocionales y procesos afectivo-motivacionales asociados. Esta disciplina da entidad a lo que llamamos en el contexto científico y académico el *cerebro emocional.*

Sin embargo, en los últimos años las evidencias demuestran que el comportamiento humano debe entenderse como una expresión que surge de la interacción entre procesos cognitivos y afectivo-motivacionales. De hecho en los últimos diez años son frecuentes los estudios que muestran que la cognición puede

verse modulada por la emoción (estados recompensantes, placenteros...) (Beck, Locke, Savine, Jimura y Braver, 2010; Padmala y Pessoa, 2011; Braem, Verguts, Roggeman y Notebaert, 2012; Krebs, Boehler, Appelbaum y Woldorff, 2013; Boehler, Schevernels, Hopf, Stoppel y Krebs, 2014; Soutschek, Stelzel, Paschke, Walter y Schubert, 2015; Rosell-Negre et al., 2017, entre otros).

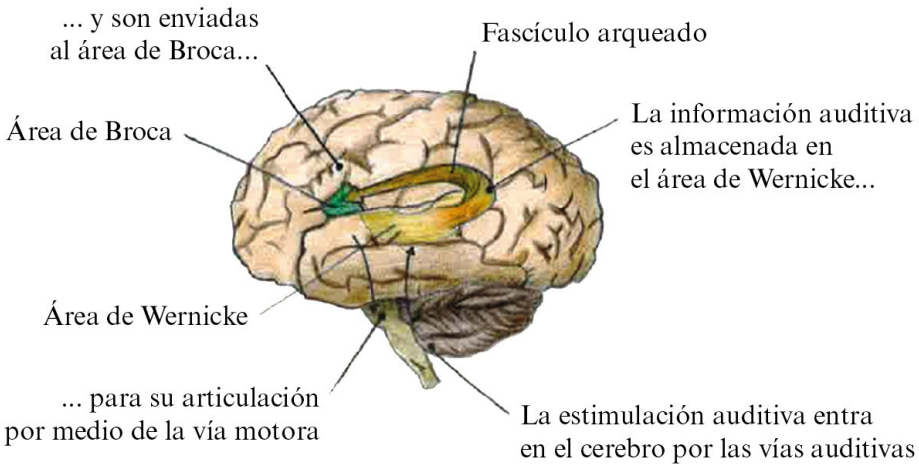
1.2. Hacia el modelo actual de referencia para la neurociencia. Modelos explicativos

Una vez introducida la evolución de la concepción e importancia del cerebro entre los científicos y pensadores más reconocidos, y que propone la especialización funcional como elemento clave en la comprensión del funcionamiento cerebral, desde nuestro punto de vista es importante que el lector conozca qué modelos de referencia han soportado las explicaciones e interpretaciones en los estudios neurocientíficos.

El «localizacionismo», como bien indica su nombre, sugiere que cada área o región cerebral se encarga de una determinada función. Es decir, las funciones cognitivas están localizadas en determinadas zonas del cerebro. Pierre-Paul Broca, neurofisiólogo francés, fue uno de los principales valedores de este modelo, y gracias al caso de «Monsieur Tan» o «Tan-Tan», un hombre de 51 años que solo era capaz de pronunciar esas sílabas, defendió que una lesión en el giro frontal inferior izquierdo podía ser causante de dificultades en la función expresiva del lenguaje (el paciente oía y comprendía correctamente, pero tenía muchas dificultades en el habla). A este síndrome se le conoce con el nombre de afasia de Broca, y nos podría permitir concebir que un área específica de la corteza frontal izquierda (más conocida como el área de Broca) se relaciona con la expresión del lenguaje. Así bien, tiempo después Carl Wernicke, desde el campo de la neurología, habla de otro trastorno del lenguaje relacionado con el lenguaje receptivo y con lesiones en el giro temporal superior izquierdo, al que se le llama afasia de Wernicke y en el que se observen dificultades en la comprensión lingüística a pesar de no existir problemas auditivos y un habla fluida pero confusa y sin sentido. Para Wernicke se podría hablar de una especialización de la corteza temporo-parietal izquierda en la función receptiva del lenguaje, específicamente de lo que se conoce hoy en día como el área de Wernicke.

Sin embargo, con este neurólogo alemán se da un pequeño salto en los modelos explicativos y se comienza a hablar de las primeras vías de conectividad funcional, alejándose de la perspectiva localizacionista. En este sentido, Wernicke en 1874 propone un modelo de organización funcional más complejo relacionado con la organización del lenguaje y basado en la existencia de una vía que conecta el área de Broca con el área de Wernicke, el *fascículo arqueado* (véase figura 3.2). De esta forma, la información auditiva que llega al área de Wernicke desde los oídos para ser procesada en ella puede dirigirse por el *fascículo arqueado* al área de Broca, donde las representaciones de los movimientos del habla se almacenan. Estas representaciones constituyen las instrucciones neurales que son enviadas a los músculos responsables de los movimientos de la boca. En este caso, si se produjera

una desconexión entre el área de Wernicke y la de Broca al producirse un daño en el *fascículo arqueado*, los sonidos y los movimientos del habla, así como su comprensión, se mantendrían, pero dando lugar también a un habla errática. La persona no puede analizar el sentido de las palabras que oye o dice.



FUENTE: adaptada de Kolb y Whishaw (2006).

Figura 3.2.—Modelo de organización funcional de Wernicke.

Ahora bien, con los nuevos hallazgos se alejó aún más a las neurociencias de localizar una función en una determinada área del cerebro. De hecho, la aparición de la idea, propuesta por John Hughlings-Jackson (1835-1911), de que el funcionamiento cerebral tenía una «organización jerárquica» es un claro ejemplo. Así, el SNC está constituido por niveles superiores e inferiores que se encargan de controlar aspectos más complejos y más básicos de una misma conducta, respectivamente. Además, la aparición de casos clínicos tan conocidos como el de H. M. ha permitido determinar que somos capaces de crear una representación unificada de nuestra experiencia. H. M. era un paciente de 27 años al que se le extirparon las partes mediales de los lóbulos temporales para tratar una epilepsia; su percepción, inteligencia y personalidad no se vieron afectadas por la intervención. Sin embargo, y aunque era capaz de aprender tareas motoras al tener una memoria procedimental intacta, y además hacía gala de una buena memoria de trabajo y mantenía los recuerdos previos a la intervención, no era capaz de crear nuevos recuerdos. Como podemos observar, y tal y como determinaron Scoville y Milner (1957), no hay una única estructura en el cerebro que se encargue de una determinada función (como la memoria), sino que son diversas las estructuras neurales implicadas y que trabajan «en paralelo».

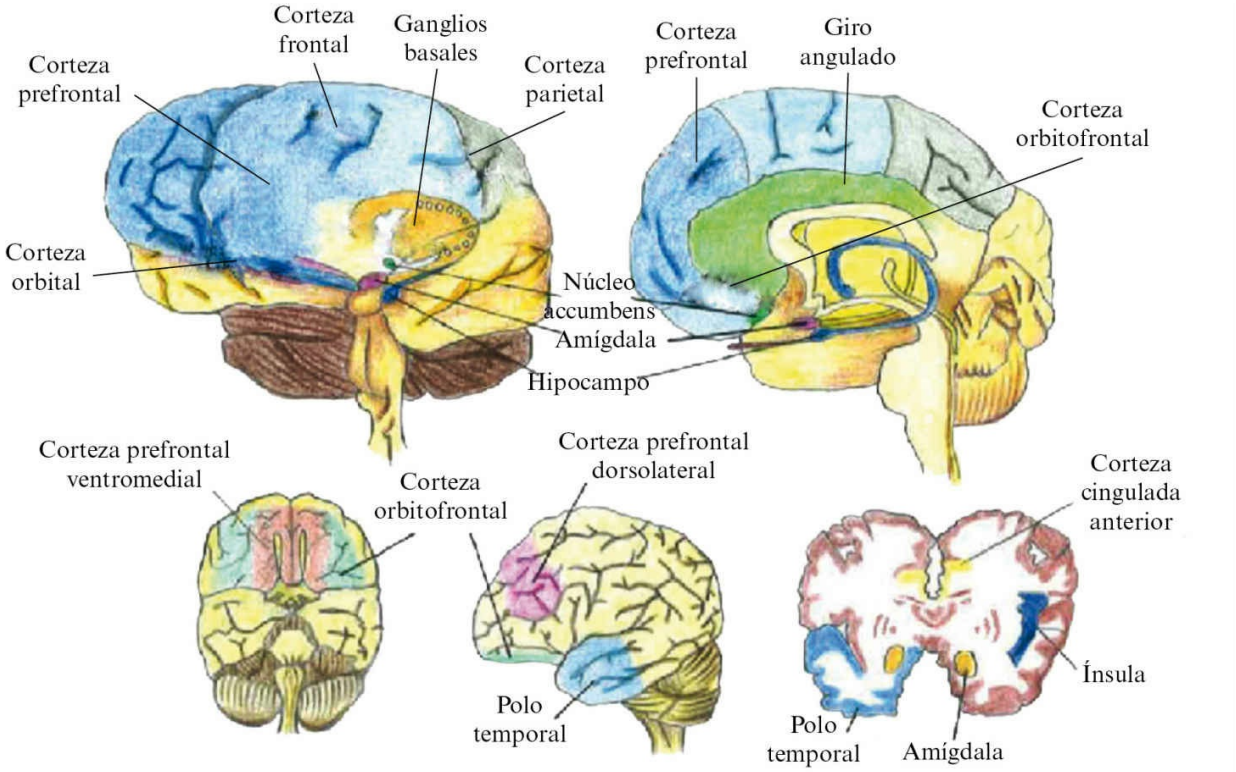
Esta idea del trabajo cerebral en paralelo se acerca a lo que posteriormente los estudios del «cerebro dividido» (del inglés, *split-brain*), basados en la desconexión de los hemisferios cerebrales por la extirpación quirúrgica del cuerpo calloso, establecen como la existencia de dos hemisferios que tienen modos antagónicos de procesamiento cognitivo pero se complementan para dar lugar a la función mental.

Parece haber cierta especialización por parte de cada hemisferio, pero con interconectividad funcional entre ambos. Esto da pie a pensar que el enfoque actual para entender el funcionamiento cerebral es el «conectivismo». De este modelo se puede derivar que para la exploración de las bases cerebrales de las funciones cerebrales complejas es necesario determinar las regiones del cerebro que, formando una red, participan en el procesamiento de la información.

2. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y CEREBRO EMOCIONAL

2.1. El cerebro emocional

En la actualidad aceptamos el constructo «cerebro emocional» (véase figura 3.3) como el conjunto de las estructuras cerebrales (núcleos, áreas y conexiones) activas en la génesis, representación y modulación de las emociones, tanto la experiencia interna como la conducta social y adaptativa (Le Doux, 1999; Kandel, 2013).



FUENTE: adaptada de Redolar (2013) y Fowler, Volkow, Kassed y Chang (2007).

Figura 3.3.—Estructuras cerebrales que conforman el cerebro emocional.

Las emociones implican procesos conscientes e inconscientes, son guías de la acción y organizan la conducta hacia objetivos importantes, con valor de supervivencia adaptativa. En la vida real y en tiempo real, las emociones implican un procesamiento neural complejo, con una interacción continua de procesos conscientes e inconscientes. Los reflejos automáticos de evaluación-respuesta permiten conductas

eficientes no conscientes, mientras que los procesos conscientes pueden ser reservados para conductas deliberativas y reflexivas, de aprendizaje y toma de decisiones. En el libro *El cerebro emocional,* LeDoux introdujo lo que él llamó «vía superior» y «vía inferior» para la emoción del miedo. Un evento ambiental (por ejemplo, ver una serpiente) activa dos vías paralelas de procesamiento de la información: el sistema directo tálamo-amígdala (vía inferior) y el sistema indirecto tálamo-neocortical-amígdala (vía superior). Esta «vía superior» del miedo nos permite considerar diferentes respuestas a los eventos al darse un mayor procesamiento de la información recibida.

El «cerebro emocional» ha sido representado de forma repetida, a nivel neurobiológico, por lo que conocemos como el sistema límbico. El sistema límbico es un grupo de regiones situadas en la región centro-basal, propuesto por primera vez por McLean en 1970, y que integraba algunos modelos previos como el circuito de Papez de 1937. Se superpondría al cerebro primitivo «reptiliano» (cuerpo estriado y ganglios basales), que ya puede expresar algunas emociones como miedo y agresividad. El cerebro límbico, junto con el córtex prefrontal, permite elaborar las emociones sociales, y sus interconexiones con el neocórtex permiten el interjuego entre las emociones y la cognición, facilitando su control y regulación, aspecto que caracteriza a los humanos.

Las diferentes partes del sistema límbico tienen extensas conexiones «ascendentes» con el resto del cerebro. A modo de ejemplo, podemos señalar las conexiones de la amígdala hacia núcleos del estriado (recompensa, motivación), áreas frontales dorsomediales (evaluación ejecutiva) y áreas occipito-temporales (visopercepción: identificación de estímulos emocionales relevantes en el eje «aproximación-evitación» del estímulo). También son muy importantes las conexiones de las amígdalas con los hipocampos (memoria consciente declarativa). A su vez, el sistema límbico recibe conexiones «descendentes» desde el resto de regiones neocorticales, como las frontales (áreas fronto-orbitarias y fronto-laterales dorsales), que disminuyen la actividad de la amígdala, regulando las emociones y facilitando su «replanteamiento o evaluación deliberativa» más consciente, y modulan el reflejo inicial amigdalar. Así bien, este tipo de datos (como otros que la literatura muestra; véanse Heimer y Van Hoesen, 2006, para una revisión y profundización) muestran que, aunque hoy en día el término **sistema límbico** se sigue utilizando de forma recurrente, tiene muchos inconvenientes a la hora de realizar una descripción citoarquitectónica coherente con respecto a lo que realmente representa el cerebro emocional (Pessoa, 2008).

Los modernos estudios de fMRI han permitido observar *in vivo* la neuroanatomía funcional de las emociones. Se ha confirmado que el córtex prefrontal (PFC) y la amígdala son dos componentes clave en estos circuitos. El PFC parece tener un rol clave en la *working memory* afectiva. El sector ventromedial del PFC está más implicado en la representación de los estados emocionales positivos y negativos, mientras que el PFC dorsolateral interviene más en la representación de los objetivos hacia los que los estados emocionales positivos y negativos van dirigidos. La

amígdala tiene un rol clave en la percepción de estímulos emocionales y en la producción de respuestas emocionales, con clara relación en los afectos negativos asociados sobre todo al miedo. Las diferencias individuales en la activación de la amígdala tienen relación con los estilos afectivos y aumentan su reactividad en los incentivos negativos (Davidson e Irving, 1999).

2.2. Reactividad e identificación emocional

Un aspecto fundamental de las emociones es su aparición repentina, relativamente brusca y de forma refleja o reactiva a estímulos, a veces muy específicos, como una melodía o un rostro. Junto a una base neurobiológica con un gran componente innato o genético, y con una expresión relativamente universal e intercultural, un aspecto básico de las emociones humanas normales es su génesis refleja o reactiva a estímulos. Como ya señaló Darwin (1872) en *La expresión de las emociones en hombres y animales*, las respuestas faciales humanas evidenciaban estados emocionales similares en todos los seres humanos. A nivel experimental se han descrito diversos patrones de reactividad emocional (miedo, defensiva, agresiva, alegría, felicidad, etc.). En general, los estudios neurocientíficos han mostrado que la amígdala se relaciona con las reacciones emocionales en animales, pero también en los seres humanos. La actividad en dicha área se relaciona con el análisis de estímulos con carga afectiva (por ejemplo, rostros que expresan felicidad y tristeza). Es un área que se ha relacionado con el procesamiento emocional. De hecho, existen evidencias que demuestran que las lesiones amigdalares se pueden asociar con la incapacidad de identificar y reconocer reacciones de miedo. De esta forma, y considerando el modelo de LeDoux antes introducido en relación con la existencia de la «vía inferior» y la «vía superior», las lesiones de la amígdala se han vinculado con la dificultad de que se produzca el condicionamiento clásico del miedo. En este sentido, se observa que esta área cerebral está implicada en estas vías: en el caso de la «vía inferior», recibe la información directamente del tálamo sin ser muy procesada pero lo suficiente para que la amígdala ponga en marcha el componente conductual, neurovegetativo y endocrino relacionado con la reacción emocional; en la «vía superior», por su parte, la información antes de ser enviada a la amígdala es enviada a la corteza para ser procesada y luego llega a ella para que se produzca el mecanismo de reactividad. Así también es en la amígdala donde se almacena el valor reforzante de un estímulo, que es utilizado por otras áreas corticales como la corteza prefrontal para que pueda guiar la conducta más ajustada según la situación en la que se encuentre la persona.

2.3. La regulación emocional

Se ha definido la regulación emocional como la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada. Implica poder tomar consciencia de las emociones en

el ámbito cognitivo y conductual general, tener estrategias de autocontrol y afrontamiento, así como poder autogenerar emociones positivas. En este sentido, la base neural de la regulación socioemocional del comportamiento es la corteza prefrontal. Específicamente, la corteza prefrontal ventromedial es determinante para la adecuación de las reacciones emocionales al contexto social, ya que funciona como una interfaz entre las regiones implicadas en la regulación de conductas complejas y aquellas subyacentes a las reacciones emocionales. También la corteza prefrontal ventromedial se relaciona con la inhibición del *arousal* asociada a una reacción emocional de miedo. El desarrollo de una mayor habilidad de regulación emocional asociada a formas más complejas de regulación cognitiva (como la reestructuración cognitiva) está ligado a una mayor activación de la corteza prefrontal ventrolateral con el paso de los años. Así también, la capacidad de regular nuestra propia experiencia emocional se relaciona con la activación de la corteza prefrontal dorsolateral, la corteza cingulada dorsal y el lóbulo parietal inferior y la reducción en la activación de la amígdala y la ínsula (Koenigsberg et al., 2010; Ochsner y Gross, 2008, para una revisión). Por otra parte, la corteza orbitofrontal tiene una función de carácter inhibitorio. Entre los aspectos más importantes de la regulación emocional tenemos la regulación de la impulsividad (ira, agresividad), y la corteza orbitofrontal se relaciona con el control de la agresividad y el control de la impulsividad. Además, esta área tiene un importante papel en el análisis de las situaciones sociales, ya que nos permite identificar y analizar estímulos en la dinámica del comportamiento de otros guiando la propia conducta, y, por otra parte, desempeña un rol en el cambio de una conducta con relación a la obtención de conductas inesperadas. Otras habilidades como la tolerancia a la frustración (estrés, ansiedad, depresión), la capacidad de diferir recompensas inmediatas, habilidades para afrontar retos y conflictos y habilidades para autogenerar emociones positivas, implican funciones superiores de autorregulación e implican también el funcionamiento de áreas frontales.

2.4. La reacción empática

La empatía[2] es la habilidad de comprender y compartir el estado afectivo de los demás. La filosofía y la psicología han estudiado ampliamente este constructo interpersonal. En la actualidad la neurociencia está investigando las bases cerebrales relacionadas con este constructo. Al mismo tiempo, la investigación de la psicología evolutiva en neurociencia está estableciendo las características de la empatía, su desarrollo desde la niñez a la edad adulta y su relación con las habilidades sociales y el desarrollo. La comprensión de los resultados de la investigación en neurociencia para su aplicación en el emprendimiento en el ámbito psicoeducativo nos puede hacer reformularnos los objetivos y experiencias de nuestras acciones educativas.

La neurociencia utiliza distintas técnicas para visualizar qué ocurre en nuestro cerebro cuando experimentamos empatía en distintas situaciones y contextos. Haciendo una analogía con nuestras cámaras digitales, la resolución de nuestras técnicas para visualizar el cerebro reflejan un solapamiento en la activación cerebral

durante nuestra experiencia emocional y la observación de la de los demás, es decir, cuando somos empáticos. Por ejemplo, la ínsula, el opérculo frontal y la corteza cingulada anterior son estructuras clave en nuestra experiencia empática. Su activación se produce cuando experimentamos dolor físico y reaccionamos a él, por ejemplo, ante el pinchazo de una aguja, y también cuando observamos que le dan un pinchazo a otro. En consecuencia, la representación de nuestros propios sentimientos podrá influir en nuestra conciencia de los sentimientos de los demás y la anticipación de su respuesta emocional.

Los estudios evolutivos sugieren que los mecanismos cerebrales subyacentes a la empatía están presentes desde el momento del nacimiento. En la infancia la empatía se estudia a partir de sus precursores, tales como la conducta de imitación, que muestra una desincronización en los ritmos mu (un tipo de registro de oscilación electroencefalográfica) durante nuestra propia acción y durante la observación del comportamiento de los demás. Con el paso de los años y la posibilidad de aplicar otras técnicas con mayor resolución, se observa la activación de la ínsula, la amígdala, el área motora suplementaria, el séptum y la corteza orbitofrontal lateral cuando los jóvenes presencian situaciones que causan dolor. Es importante también desarrollar la capacidad de distinguir lo propio de lo ajeno en la experiencia emocional, así como los efectos que tiene nuestra conducta, y aquí la denominada conjunción temporo-parietal y áreas adyacentes parecen estar implicadas, siendo el reflejo de las emociones expresadas durante la infancia un factor importante para la autoconciencia de las mismas en el niño. Posteriormente, ello podrá facilitar la capacidad de adoptar la perspectiva psicológica del otro implicando la conjunción temporo-parietal durante el desarrollo de la mentalización.

La empatía implica un componente afectivo y otro cognitivo. El componente afectivo refleja la habilidad para experimentar subjetivamente las emociones de los demás (por ejemplo, atribuir emociones a los demás), mientras que el componente cognitivo es la habilidad para atribuir y comprender la motivación y los estados afectivos de los demás (por ejemplo, atribuir creencias e intenciones a los otros). La empatía afectiva implica a la corteza orbitofrontal y ventromedial, así como a la corteza cingulada anterior, mientras que en la empatía cognitiva interviene la corteza prefrontal ventromedial y la corteza cingulada dorsal. Así, enseñar empatía promoviendo la adopción de la perspectiva psicológica de la víctima en situaciones de exclusión social, del alumno o profesor en circunstancias conflictivas en el aula o del alumno brillante en momentos de éxito académico genera empatía y favorece la adopción de conductas proactivas en la vida personal y el contexto educativo. En el desarrollo de la capacidad de adoptar la perspectiva psicológica del otro deberemos tener en cuenta que hasta los 4 años aproximadamente no se desarrolla la capacidad de comprender que otros tienen pensamientos y deseos diferentes de los propios, aunque los precursores de la denominada teoría de la mente para el desarrollo de la empatía están presentes antes (por ejemplo, percepción del sujeto en relaciones causa-efecto y la activación de la corteza motora suplementaria).

La empatía puede promover el altruismo, comprendido como la motivación para

favorecer el bienestar de otro. El estudio de las bases neurales del altruismo sugiere que puede actuar como reforzador social intrínseco. Sin embargo, la empatía también puede producir sufrimiento y un afecto negativo.

2.5. Atención plena y compasión

La práctica para el desarrollo de la atención plena (del inglés *mindfulness*) y la compasión en nuestros alumnos son aspectos que no se contemplan en nuestros sistemas o planes educativos a nivel curricular. La atención plena se practica observando de forma activa lo que ocurre en el presente sin juzgar. Implica estar aquí y ahora en nuestra actividad cotidiana sin pensar en lo que hice o haré, tenía o tendré, pude o podré. Se aplica en contextos médicos o deportivos, entre otros, para mejorar el rendimiento en el desempeño de tareas complejas. En contextos educativos, la atención plena ha mostrado incrementar la ejecución en tareas complejas de cálculo y contextos de alta presión en laboratorios. La neurociencia nos ayuda a comprender los mecanismos neurales y cognitivos que subyacen a la atención plena y probar los cambios que produce.

La práctica de la atención plena se propone para la mejora de competencias como el control atencional y las habilidades de autorregulación y afrontamiento a partir de sus efectos sobre el desarrollo de los lóbulos frontales favoreciendo el bienestar personal. El estudio del desarrollo neurocognitivo es un reto en la actualidad. Los estudios con adolescentes o adultos muestran cambios en la corteza cingulada anterior con la práctica de la atención plena, una región relacionada con la atención y las funciones ejecutivas, pero también con el control emocional. La corteza prefrontal dorsolateral y la corteza parietal han mostrado cambios en su conectividad, así como en su funcionamiento y estructura, como resultado de la práctica contemplativa de la atención plena. Las bases neurales relacionadas con los efectos de la práctica y experiencia en la práctica contemplativa se extienden por todo el cerebro dependiendo de la implicación de la región en el comportamiento que estemos observando. Así, si la atención plena mejora nuestra atención estará afectando al funcionamiento de nuestro, lóbulo frontal y parietal, mientras que si cambia nuestra regulación emocional, producirá cambios sobre nuestra amígdala entre otras regiones y redes cerebrales.

La compasión, como práctica contemplativa, favorece cultivar los sentimientos que se experimentan al ser testigos del sufrimiento, propio y ajeno, y la motivación que surge por ayudar. En determinadas tradiciones budistas la compasión se considera la fuente suprema de bienestar y felicidad. Las bases cerebrales de esta práctica meditativa han sido menos estudiadas que las asociadas a la atención plena, pero los resultados pueden sorprendernos. La práctica de la compasión incrementa la respuesta emocional de regiones del circuito de recompensa como el estriado, la corteza orbitofrontal, la sustancia negra y el área tegmental ventral. El circuito de recompensa se puede describir como el conjunto de nuestras estructuras y regiones cerebrales que reacciona ante situaciones y estímulos que nos gustan, desde nuestra

comida favorita hasta una persona atractiva o ganar un premio. Los estudios neurocientíficos muestran que este circuito también se activa ante las situaciones emocionales o de sufrimiento propio o ajeno tras el entrenamiento en la práctica contemplativa de la compasión. La práctica de la compasión ha mostrado cambios en otras regiones y redes cerebrales a nivel estructural y funcional, como la corteza parietal y su conexión con el núcleo accumbens. Estos cambios cerebrales se han asociado a un mayor afecto positivo, sin alterar el afecto negativo o reduciéndolo. Los expertos en compasión y aquellos que inician su práctica muestran una mayor reactividad cerebral ante situaciones emocionales, aunque se reduce el impacto emocional sobre su experiencia subjetiva. De estos resultados los investigadores sugieren que la compasión favorece la conducta prosocial, con su relevancia en contextos educativos en relación con conflictos, situaciones de exclusión y acoso.

Los cambios o efectos de la práctica de la compasión sobre el cerebro se solapan parcialmente con los de la atención plena o la empatía. Sin embargo, los escasos estudios que los han comparado han mostrado que el impacto de las prácticas es diferente. La aplicación de las prácticas de atención plena también debe tener en cuenta que «no son una solución para todo/s», como se difunde en ocasiones por los medios de comunicación. La práctica puede generar estados de ansiedad y pánico inducido mediante meditación como fenómenos más documentados, siendo contraindicada para personas con riesgo de suicidio o enfermedades psiquiátricas sin la guía adecuada de un profesional formado en la clínica psicopatológica y la psicoterapia. En la población general, los cambios cerebrales asociados a la atención plena y la compasión pueden mejorar las cualidades positivas y disposicionales de los estudiantes en su desarrollo personal y profesional.

2.6. Otras realidades y/o estados emocionales «deseados»: las experiencias de optimismo y placer

La búsqueda de la felicidad como estado positivo se nos presenta como un objetivo vital en el contexto educativo. Algunos padres dicen: «Da igual a lo que se dedique mi hijo mientras sea feliz». El conocimiento de estas ideas o pensamientos populares es utilizado por los medios de comunicación para ofrecernos determinados modelos educativos, o para inculcarnos qué y cómo deben ser felices nuestros hijos. Aristóteles propuso dos formas de felicidad, una hedónica (placer) y otra eudaimónica (plenitud de ser). Otras tradiciones como la india también han dado clasificaciones duales para encontrar el camino hacia la felicidad, como el placer y la sabiduría. Así, nos podríamos extender desde Aristóteles y la filosofía budista hasta la psicología positiva contemporánea. Sin entrar a discutir las categorías o conceptos que podemos utilizar para definir la felicidad y todo el conjunto de estados emocionales positivos, sí podemos describir sus bases neurales conocidas. Como punto de partida es relevante saber que la neurociencia suele partir de estas dicotomías para estudiar emociones positivas y que estas dicotomías pueden ser independientes, como confirman estudios psicológicos, es decir, alguien puede primar

el placer momentáneo sobre la plenitud personal o viceversa.

El estudio del placer como forma de felicidad ha sido objeto de la psicología y la neurobiología a partir del estudio del placer percibido por nuestros sentidos porque su análisis científico es más sencillo. Regiones cerebrales como el núcleo accumbens, el núcleo pálido ventral, la corteza prefrontal medial, orbitofrontal, cingulada y la ínsula participan como un circuito de placer o recompensa que se activa en distintas localizaciones y con intensidades diferentes según nuestra sensación de placer. Si entre estas estructuras tuviéramos que encontrar un punto de acceso al placer en nuestro cerebro, este sería el núcleo accumbens y el pálido ventral, pero no son las únicas. Estos puntos de acceso son capaces de incrementar las reacciones y búsquedas de placer ante estímulos placenteros, como puede ser un dulce, mediante estimulación eléctrica o química. Esta reacción momentánea de placer durante el disfrute de un estímulo se denomina en terminología inglesa *liking.* Sin embargo, existe un proceso que precede al *liking* si conocemos la posibilidad de obtener algo que nos gusta, y que se denomina *wanting* o saliencia de incentivo. El *wanting* es la motivación por la obtención de un estímulo atractivo que genera placer atribuido por estructuras mesolímbicas y su irrigación dopaminérgica, fundamentalmente. Así, nuestros estudiantes disfrutarán *(liking)* un día de una nueva actividad didáctica generando la activación de su corteza orbitofrontal, cingulada y núcleo accumbens entre otras. Esta experiencia será registrada por su sistema mesolímbico en su circuito dopaminérgico, que les hará desear y motivarse para volver a realizar la actividad, además de vivenciar las emociones relacionadas con estas regiones cerebrales y sus experiencias.

La investigación de las bases cerebrales de la felicidad y otras emociones o estados relacionados ha contribuido a comprender la conducta y, lo que es más difícil, las experiencias subjetivas. En otras palabras, no es lo mismo decir que un programa de incentivo para la lectura mejora los hábitos lectores y el disfrute por la lectura que si observamos una mayor activación del núcleo accumbens y pálido en aquellos estudiantes que han participado en dicho programa cuando leen fragmentos de textos literarios.

En este apartado hemos descrito las bases cerebrales de la denominada felicidad como una forma de emoción positiva entre otras como alegría, amor, interés y contentamiento. También podemos pensar que no a todos nos hacen sentir placer las mismas cosas. Sin embargo, las bases neurales que reaccionan ante estas emociones o estados son las mismas, variando en su intensidad y localización y dependiendo de los estímulos, contextos y personas. Así, la corteza orbitofrontal reacciona de forma diferente al placer y el disgusto en porciones centrales o laterales, respectivamente, así como en porciones anteriores y posteriores sobre estímulos placenteros más abstractos (amor) o concretos (chocolate), respectivamente. Además, hay que tener en cuenta las diferencias individuales, que se manifiestan en nuestros gustos o preferencias personales, y cuya investigación ha mostrado su asociación con una reacción variable para cada sujeto en estructuras como el núcleo accumbens, la corteza orbitofrontal o la corteza cingulada y prefrontal medial dependiendo del

carácter. Por ejemplo, el optimismo suele ser una característica personal que podríamos catalogar como positiva, es decir, ser proclives a esperar cosas buenas en nuestro futuro es algo considerado «bueno» o «saludable». En términos generales, las personas tendemos a esperar eventos positivos que serán mejores que nuestras experiencias positivas pasadas y, además, tenderemos a esperar que un evento positivo ocurrirá antes que cualquier evento negativo que pensemos en nuestro futuro. Estas características son más probables en personas más optimistas que otras, y las diferencias individuales en optimismo de estas personas se relacionaron con la activación de la corteza cingulada anterior cuando imaginaron eventos positivos futuros. Finalmente, la relación entre estos estados positivos y la cognición pone de relieve su relevancia para los estudiantes y el contexto educativo, tal y como lo conocemos. Sin embargo, cada día se evidencia más que la frontera entre emoción y cognición es un constructo basado en los intentos por comprender nuestra conducta, pero que no se refleja en nuestro cerebro.

Por otro lado, la felicidad como *eudaimonia,* o plenitud del ser según Aristóteles, se ha investigado desde el punto de vista de la relación entre el «yo», la persona, y su vínculo con los demás. Regiones como la corteza cingulada se han relacionado con la experiencia de placer y su memoria, así como con la percepción de uno mismo y los demás. Existen una serie de regiones que se han relacionado con la representación de uno mismo, la cognición interna y la consciencia. Estas regiones funcionan de manera sincronizada formando parte de la denominada red por defecto o red de estado de reposo. Esta red se activa cuando no hacemos nada en particular. Por ejemplo, si nos paramos unos segundos, cerramos los ojos y no pensamos en nada en particular, esta red se activa. La red por defecto es una red que incluye la corteza cingulada y la corteza prefrontal medial en la parte anterior del cerebro, mientras que en la parte posterior comprende el precuneus y la conjunción temporo-parietal (se puede consultar Internet para localizarlas con precisión según el interés del lector). Algunos autores sugieren que la felicidad como plenitud personal puede depender de la conexión y solapamiento entre los circuitos hedónicos o de placer (por ejemplo, núcleo accumbens, orbitofrontal) y las regiones del yo o conciencia personal (por ejemplo, corteza prefrontal medial, cingulada y precuneus).

2.7. El cerebro social

El cerebro social se describe como el conjunto de regiones cerebrales que se dedican a la cognición social, es decir, las que nos permiten interaccionar con otras personas. Las regiones cerebrales implicadas en nuestra condición social son la conjunción temporoparietal, la amígdala, los polos temporales, la corteza prefrontal medial y la corteza cingulada adyacente. Entre las labores de este cerebro social están los condicionamientos que nos permiten predecir el comportamiento de otras personas partiendo de sus estados mentales. Esta labor o proceso es mayormente automática y se denomina mentalización, o representación interna de los estados mentales de otros, y también es descrita como la capacidad de tener una «teoría de la

mente». Hay que tener en cuenta que la automaticidad de nuestra representación de los estados mentales de otras personas no asegura que sean correctos o adaptados y, en consecuencia, pueden ser enseñados y entrenados.

La amígdala es una estructura cerebral que está íntimamente ligada a las emociones. En nuestras interacciones sociales se relaciona con la percepción y reacción ante las caras de los demás. La percepción de determinadas emociones en la expresión facial, ya sean positivas o negativas, activa nuestras amígdalas y su activación se asocia a nuestra reacción conductual o nuestra experiencia subjetiva del «estado mental» de otra persona. También reacciona ante rasgos faciales como la raza, lo que ha llevado a su estudio en relación con los prejuicios como respuesta condicionada por nuestro condicionamiento cultural o social. La amígdala es una estructura cerebral en la que se refleja nuestro aprendizaje sobre el valor asociado a un estímulo, como puede ser un arma, la ropa que nos gusta, los rasgos faciales de una raza o los colores de un equipo deportivo o marca. El profesional emprendedor del ámbito educativo puede saber que la experiencia generada sobre los alumnos en sus reacciones emocionales va a condicionar su reacción ante él y la experiencia emocional en el contexto del aula, configurando la actividad de la amígdala y su conexión con otras estructuras como el sistema mesolímbico que nombrábamos en el apartado anterior. En consecuencia, no estamos hablando solo de palabras, conceptos o teorías, sino de evidencias empíricas basadas en resultado de investigación. En este sentido, la investigación contribuye al desarrollo teórico y viceversa.

La investigación en neurociencia social ha diferenciado dos principios de funcionamiento del cerebro en condiciones sociales: automático y controlado. En nuestra interacción social solemos reaccionar de forma automática o controlada. Los procesos automáticos se relacionan de forma consistente con la amígdala, la corteza prefrontal ventromedial y temporal lateral. Por otro lado, los procesos controlados se relacionan con porciones laterales de la corteza prefrontal y parietal y mediales de la corteza prefrontal, parietal y temporal. Así, estructuras como la corteza prefrontal ventromedial influyen en nuestros juicios morales a nivel personal, más automáticos, y la corteza prefrontal dorsolateral en procesos de reevaluación emocional, más controlados. Por otro lado, situaciones como el cambio de actitudes negativas en el aula podríamos pensar que se asocian a un proceso consciente y controlado que requiere de racionalización y, por ejemplo, se ha demostrado la implicación de la corteza temporal medial.

PRÁCTICAS

Práctica 1. ¿Eres antipático o empático?

Nivel	Adultos (profesorado).
Objetivos	Diferenciar las respuestas empáticas de otro tipo de respuestas tales como la antipatía, la apatía y la simpatía.
Competencias	Empatía
Materiales	Ejemplos de cada uno de los tipos de respuesta para problemáticas relacionadas con el contexto educativo, así como cercanas a las circunstancias particulares del profesorado que participa.
Descripción	La empatía es un concepto socialmente extendido. Sin embargo, el estudio de sus bases neurales genera diversas preguntas. ¿Es la denominada empatía una reacción asociada a la «empatía» en sí o a nuestra propia concepción o imaginación de la experiencia ajena? Un reconocido autor nos pone un ejemplo. Lieberman nos dice que si la empatía fuera una reacción al dolor ajeno, sería nuestro sistema de recompensa (por ejemplo, el núcleo accumbens) el que se activaría ante el dolor físico de un masoquista. ¿Crees que es esto así? ¿Se te ocurren ejemplos similares? Por ejemplo, ¿cómo creéis que reacciona nuestro cerebro ante el éxito ajeno? Partiendo de estas preguntas, esta actividad nos pretende mostrar situaciones en las que nuestra respuesta empática se confunde con otras. En el ámbito educativo nuestra empatía como agentes activos de la formación y el cambio puede ayudar a los alumnos a aprender competencias a muchos niveles. Para ello deberíamos ser conscientes de nuestras actitudes ante los problemas de nuestros alumnos cuando se plantean resolver un problema, ya sea matemático o personal. El profesor, en su concepción de poseedor del conocimiento, suele decir al alumno lo que debe hacer, olvidando que lo que está diciendo lo transmite desde unos esquemas mentales creados con su experiencia y formación y de los cuales carece el alumno. Esto también nos pasa al transmitir un consejo a un amigo. En consecuencia, no debería sorprendernos que no sigan nuestros consejos. ¿Cómo los van a seguir si no nos han comprendido? Por otro lado, podemos adoptar una actitud de confrontación y reprimenda para que el alumno aprenda de sus propios errores. Cuando el alumno se equivoca, yo le reprendo explicándole lo que ha pasado y qué debería haber hecho. Algo muy similar a la respuesta previa, pero con una respuesta de antipatía. Por otro lado, otra postura es, simplemente, no hacer nada, una respuesta de apatía. Detrás de esta postura, ante el problema del alumno el profesor «sale por la tangente» porque o no le interesa o cree que el alumno debe saber resolverlo por sí mismo. En el extremo opuesto tenemos lo que podríamos denominar una respuesta de simpatía. Ante un problema del alumno me pongo a su lado y le ayudo a resolverlo, o, ya que estamos, se lo resuelvo yo si puedo para que se sienta mejor identificándome afectivamente con él. Esta forma de respuesta puede derivar en que el alumno no sepa resolver sus problemas. Finalmente, ante el problema de un alumno nos podemos sentar a su lado, escucharlo sin generar resistencias —es decir, escuchándolo sin criticarlo—, favoreciendo su reflexión, sugiriendo la búsqueda de soluciones desde la aceptación y asimilando que el cambio supone tiempo en un proceso cíclico. Pensar que si yo le digo algo al alumno con problemas el problema ya está solucionado desemboca en otros problemas. A continuación exponemos un ejemplo para que comencemos a plantearnos cómo respondemos o responderíamos desde cada uno de los enfoques descritos anteriormente aplicado a situaciones más cercanas al entorno educativo. Un ejemplo de una situación y sus respuestas prototípicas ante una problemática personal sencilla sería imaginar a un niño al que se le ha escapado un globo por el viento. Si estamos con este niño, ¿qué le diríamos? Antipatía: «Si no fueras corriendo sin mirar, no habrías perdido el globo». Apatía: «Niño, vamos a casa que llegamos tarde». Simpatía: «Vamos, que te compro otro globo». Empatía: «Vaya, ¿estás triste porque se te ha escapado el globo?». A continuación podemos plantear ejemplos de cada uno de estos tipos de respuesta para problemáticas que sean más cercanas a nuestro entorno.
Evaluación	Plantear otras situaciones ejemplos cercanas al profesor implicado para determinar si es capaz de discernir cualitativamente entre los diferentes tipos de respuesta que podría dar.

Práctica 2. Actúo tal como pienso...

Nivel	Preadolescentes, adolescentes y adultos.
Objetivos	Enseñar a reconocer e identificar «errores de pensamiento» que pueden provocar emociones negativas para que los participantes aprendan a controlarlos de forma objetiva.
Competencias	Regulación emocional.
Materiales	Lápiz y papel.
Descripción	Partiendo del modelo de Ellis (1994), con esta actividad se busca que la persona aprenda a reconocer e identificar «errores de pensamiento» que pueden provocar emociones negativas, para poder así dar el primer paso hacia el control objetivo de los mismos. Así, se espera que la persona entienda que una situación concreta puede llevarnos a experimentar una emoción que sabemos está constituida por reacciones fisiológicas y también va acompañada de pensamientos (cogniciones) y que puede inducirnos a manifestar una determinada conducta (de escape, de afrontamiento, etc.). Por ello, en caso de que la emoción experimentada sea negativa, es importante reconocer dichas reacciones y pensamientos para poder abordarlos de manera eficaz procurando estados emocionales controlados (y adaptativos). Algunos de estos errores de pensamiento podrían ser: — *Fijarse en lo negativo:* se resalta únicamente lo negativo. — *Generalización excesiva:* partiendo de un detalle concreto se infieren conclusiones tremendistas y generalizadas. — *Inferencia arbitraria:* llegar a una conclusión sin pruebas concluyentes (o incluso contradictorias). — *Personalización:* centrar cualquier situación o aspecto en uno mismo (miradas, comentarios, etc.), con procesos de comparación continuos. — *Culpabilidad:* centrar la culpa en uno mismo. — *Interpretación del pensamiento:* realizar continuas apreciaciones respecto a la honestidad, franqueza y sinceridad de los comportamientos de otros sin intentar confirmarlas e incluso hacer valoraciones propias sobre las causas de dichas conductas/comportamientos. — *Pensamiento absolutista y dicotómico:* dicotomizar la valoración o interpretación de las situaciones según categorías tales como todo/nada, bueno/malo, siempre/nunca, etc. — *Imperativos:* considerar que es necesario comportarse (o que el otro se comporte) basándose en reglas inflexibles, considerando inadecuado lo que no se ajuste a ellas. A partir de aquí se plantea que la actividad surge de la adaptación del modelo A-B-C de Ellis, que se basa conceptualmente en la idea de que los errores cognitivos pueden determinar creencias mal adaptativas que pueden producir perturbaciones emocionales. Así, lo que se espera de esta actividad es que la persona pueda determinar que los errores en la interpretación de las (S) situaciones (P, pensamientos) pueden resultar en la experimentación de emociones negativas que lleven a experiencias desagradables (y, C, conductas desadaptativas). Por tanto, una forma de control emocional pasa por aprender a identificar y controlar los errores cognitivos. De esta manera, se promovería la implicación de la porción ventrolateral de nuestro cerebro en los procesos de regulación emocional, fomentando a su vez la eficiencia de dichos procesos con respecto a nuestro ajuste psicosocial al entorno. Así bien, se plantea que la persona identifique distintas situaciones (concretas) en las que se ha visto involucrada detallando los pensamientos desadaptativos asociados (P) y las conductas (C) resultantes de su manera de interpretar dicha situación (asociados al modelo S-P-C descrito). A continuación se procederá a realizar un análisis reflexivo con respecto a la correspondencia entre cada una de ellas. La intención es que la persona determine que los errores de pensamiento asociados con la interpretación de una situación pueden resultar en conductas inadecuadas, de escape, evitación, etc.
Evaluación	Plantear situaciones concretas, pensamientos asociados y conductas resultantes para que sean los mismos participantes los que determinen los errores en la interpretación de la situación, identificando los resultados comportamentales asociados.

Práctica 3. Meditemos...

Nivel	Niños, preadolescentes, adolescentes y adultos.
Objetivos	Conocer un ejercicio de meditación sencillo.
Competencias	Centrarse en el *aquí y ahora*.
Materiales	Mobiliario cómodo para realizar la actividad sentado.
Descripción	El entrenamiento en meditación es una forma de desarrollar nuestra atención plena, pero ¿cómo se medita? La dificultad de la meditación estriba en convertirla en un hábito y no en su ejercicio en sí, aunque existen prácticas contemplativas o de meditación que varían en sus propuestas y pueden parecer complejas. Sin embargo, existe un principio básico que consiste en «hacer nada» desde el punto de vista de la acción y pensamiento, aunque con una atención alerta. Os sugerimos un ejercicio sencillo. En primer lugar, siéntate, donde quieras, una silla o sillón. No tienes que sentarte en el suelo adoptando la postura de la flor de loto. En segundo lugar, cierra los ojos. En tercer lugar, haz un escaneo de todo tu cuerpo para identificar tensiones, dolores o tu mala postura fijando la atención en todo tu cuerpo, o estudiándolo por partes, durante el tiempo que quieras. A continuación, pasa a fijar tu atención en tu respiración; cómo inspiras y como espiras, sin más. Te sugerimos que cuando inspires cuentes mentalmente 1 y cuando espires 2; después 3 y 4 y así sucesivamente hasta 10, para volver a comenzar desde 1. Permanece así el tiempo que quieras. Desde el momento en que te sentaste hasta que abras los ojos y te levantes para continuar con tu actividad, habrán surgido varias sensaciones y pensamientos de nuestro pasado (por ejemplo, pensar en algo que ocurrió) o de nuestro futuro (por ejemplo algo que tengo que hacer). Lo fundamental de este ejercicio es aprender a observar estos pensamientos, sin juzgarlos, es decir, sin profundizar en ellos y dejándolos pasar y quedándonos en el presente. Cuando realices la práctica... ¿cuántas veces te has descubierto contando 16, 17, 18? Eso es porque te has quedado anclado en algún pensamiento. No pasa nada cuando te des cuenta de que «te pasaste de 10», vuelve a centrar tu atención en la respiración comenzando a contar por 1. En internet puede encontrar centenares de meditaciones guiadas para comenzar, y aunque se les da finalidad (por ejemplo salud, tranquilidad...), algo fundamental para meditar es sentarse sin más, sin ningún objetivo más allá de sentarse, siguiendo estas pautas. Puedes dedicar el tiempo que quieras a hacer este ejercicio. Si practicas con niños, adolescentes, adultos o ancianos, verás que cada uno tiene capacidades diferentes de concentración, y con niños 2 o 3 minutos puede ser más que suficiente, mientras que con adolescentes o adultos podemos practicarlo durante 10 minutos.
Evaluación	La evaluación de la práctica requiere crear un espacio de discusión grupal que permita a los participantes compartir su propia experiencia, e inquietudes, con el resto.

Práctica 4. Soy amable conmigo mismo…

Nivel	Adolescentes y adultos.
Objetivos	Conocer la compasión como actividad contemplativa.
Competencias	Contemplación de uno mismo (y el resto).
Materiales	No son necesarios. Sin embargo, se puede hacer uso de recursos y lecturas accesibles en la red. Sería conveniente la presencia de mobiliario cómodo para realizar la actividad sentado.
Descripción	El desarrollo de la compasión puede ser hacia uno mismo o hacia los demás. Un ejercicio sencillo comenzaría con unos minutos de meditación (como el presentado en la actividad anterior) para sosegarnos. A continuación figuramos nuestra propia imagen delante de nosotros dejando que poco a poco se haga más viva. De forma progresiva dejamos que surja de nosotros un sentimiento de amor y ternura orientado hacia nuestra imagen, que

	puede generar diversas sensaciones corporales, o no, en esta primera actividad. Simplemente con la intención es suficiente, y para ello repetimos unas frases que reflejen nuestra compasión por medio de un deseo de felicidad y ausencia de sufrimiento dirigidas a nosotros mismos como, por ejemplo, «que sea feliz», «que me vaya bien en la vida», «que el sufrimiento y desgracias se alejen de mi vida», «que todo me salga bien», «que pueda aceptarme como soy». Poco a poco trataremos de hacernos conscientes de que estas frases reflejan un deseo real. Las frases pueden ser estas u otras con las que nos identifiquemos más, pero en cualquier caso tendrán un contenido de afecto positivo y ausencia de sufrimiento hacia uno mismo. Haremos pausas, centrándonos en nuestras sensaciones físicas y emocionales después de cada repetición de las frases, sin juzgarlas, sin pensar si son buenas o malas, y nos mantenemos en este estado acompañados de nuestra respiración. Estas frases se pueden dirigir a terceras personas o a la gente en general partiendo de la imagen de otra persona. Este ejercicio es más fácil si es guiado inicialmente, es decir, el profesor o profesional marca unas pautas durante el período de práctica contemplativa. Hay que ser consciente de que la aplicación de estos ejercicios debe ser responsable y quien los utilice en el contexto psicoeducativo debe formarse adecuadamente mediante cursos reglados o por sí mismo a partir de los recursos y lecturas que Internet nos ofrece, con la misma responsabilidad que se prepara una clase. Otra alternativa es invitar a un profesional de la práctica contemplativa, que, si practica la compasión, acudirá encantado al encontrar un espacio común.
Evaluación	La evaluación de la práctica requiere crear un espacio de discusión grupal que permita a los participantes compartir su propia experiencia, e inquietudes, con el resto.

Práctica 5. Configurando nuestro cerebro social

Nivel	Preadolescentes, adolescentes y adultos.
Objetivos	Conocer el concepto de indefensión aprendida como opuesto al de resiliencia.
Competencias	Resiliencia.
Materiales	Hojas con tres anagramas con solución y hojas con dos anagramas sin solución y uno con solución.
Descripción	Las actividades que preparemos en nuestras aulas o espacio docente y las experiencias que generemos en nuestros alumnos a partir de dichas actividades contribuirán a la configuración de nuestro cerebro social. Experimentar vergüenza o reconocimiento en el ejercicio diario en el aula contribuirá a favorecer una configuración diferente de las conexiones de la amígdala con el resto del cerebro de forma automática. Ser conscientes de las situaciones, contextos o comportamientos que nos generan esas experiencias puede generar una reconfiguración controlada que favorezca la resiliencia. Lo que proponemos en esta práctica es una actividad que genera un aprendizaje que favorece la pasividad y una sensación subjetiva de no poder hacer nada para cambiar una situación. Técnicamente, este aprendizaje se denomina indefensión aprendida. La actividad consiste en repartir en el aula hojas de papel con tres anagramas cada una. Los alumnos deberán resolver los anagramas de forma individual, apuntando la solución en el papel y levantando la mano en cuanto hayan acabado, siguiendo el orden y los tiempos establecidos para cada uno de ellos que paute el profesor. De esta forma el profesor indicará: «A continuación deberéis resolver los anagramas que tenéis en el papel tan rápido como podáis, y en el momento en que los tengáis, apuntáis la solución y levantáis la mano. Las soluciones las veremos al final. Comenzaremos con el primer anagrama. Por favor, resolvedlo». Los alumnos intentarán resolver el anagrama y levantarán la mano en el momento en que lo tengan hecho. A continuación el profesor indicará que deben resolver el segundo anagrama siguiendo el mismo procedimiento, sin esperar que acaben todos los participantes y sin indicar la solución al primero. Y, finalmente, el tercero. El truco del ejercicio está en que se repartirán hojas con grupos distintos de anagramas. Así, en la mitad de la clase se repartirán hojas con tres anagramas con solución ordenados de más fácil a más difícil (por ejemplo, SACO: solución COSA; FRASE: solución FRESA; IMPONDERABLE: solución IMPERDONABLE). A la otra mitad de la clase se le repartirá otra hoja cuyo tercer anagrama será el mismo pero los dos primeros serán irresolubles (por ejemplo TIZA y MEJOR, sin solución; e IMPONDERABLE se repetirá en tercer lugar). El número de anagramas puede ser mayor para maximizar la experiencia.

	La realización de la actividad muestra que los alumnos que se enfrentan en primer lugar a los dos anagramas sin solución tardan más tiempo o incluso no llegan a resolver el tercer anagrama (buscar en Internet vídeos con la aplicación de la experiencia). Después se puede preguntar a los participantes por su experiencia subjetiva. Hace ya más de diez años se mostró que los anagramas irresolubles activaban la amígdala de los participantes. Así, la experiencia de no saber resolver un problema en comparación con los demás puede generar un sentimiento de indefensión —como opuesto a la resiliencia— reconfigurando nuestro cerebro social. Esta circunstancia puede darse con frecuencia en varias situaciones cotidianas. Quizá el profesor pueda favorecer la resiliencia aportando una explicación de la experiencia y mostrando empatía con la vergüenza o frustración del alumno.
Evaluación	Sería conveniente que el profesor plantease preguntas que no solo facilitasen la reflexión y puesta en común de la experiencia entre los participantes sino también permitiesen determinar si el estudiante ha comprendido la diferencia entre indefensión aprendida y resiliencia.

SÍNTESIS

Tener la posibilidad de conocer con mayor profundidad el cerebro, y en este caso el cerebro emocional, nos puede permitir ahondar en la complejidad de los procesos cognitivos y emocionales que determinan nuestra conducta en distintos contextos, como pueden ser el personal, el social y el educativo. Los datos que nos proveen las neurociencias desde los modelos teóricos actuales de referencia dan pie a que podamos entender mejor quiénes somos e incluso hacia dónde vamos.

La existencia de redes neuronales conectadas que definen el funcionamiento cerebral nos hace entrever que tanto áreas corticales (por ejemplo, la corteza prefrontal o la corteza parietal) como áreas subcorticales (por ejemplo, el núcleo accumbens) pueden funcionar en paralelo (a nivel temporal) para dar lugar a una determinada conducta. Dicha conducta (y en sí las bases neurales que subyacen) puede ser, al mismo tiempo, modulada por factores evolutivos, genéticos, biológicos y sociales, así como también (y de forma especial) experienciales. Por ello la comprensión neurobiológica de la conducta humana, y la que determina el ajuste psicosocial de la persona, puede darnos claves muy interesantes de cuáles serían los condicionantes, circunstancias susceptibles de ser aplicados (por qué no desde un contexto educativo) para favorecer y promocionar no solo estados psicológicos saludables y positivos, sino un mayor nivel en competencias emocionales importantes para el desarrollo social y afectivo de la persona a lo largo de la vida.

En este sentido, las neurociencias conciben la necesidad de entender que el comportamiento humano, y nuestra interacción con el entorno que nos rodea, confluyen en la coordinación entre un cerebro cognitivo, un cerebro emocional y un cerebro social. De hecho, los nuevos modelos neurocientíficos abogan por proponer ideas que integren habilidades cognitivas complejas, habilidades afectivas y habilidades sociales.

CUESTIONES

Dada la naturaleza que se le ha intentado dar a este capítulo, y teniendo en cuenta

los objetivos que están a la base del mismo y que buscan proveer al lector de una aproximación al mundo de las neurociencias, se plantean unas cuestiones prácticas que pretenden que la persona pueda reflexionar sobre los contenidos presentados. Respecto a cada una de ellas se presenta una posible solución que solo pretende servir al lector como referencia de la direccionalidad que podrían tener las respuestas ofrecidas a las mismas.

1. ¿Qué implica para ti el «cerebro» (y su funcionamiento)? ¿Crees que comprender su funcionamiento nos permitiría conocernos más a nosotros mismos y potenciar nuestras fortalezas y trabajar nuestras debilidades?

Posible solución

El cerebro determina cualquier comportamiento que nos acompaña en nuestro día a día y en nuestra interacción con el entorno. La complejidad en su funcionamiento avala la necesidad de entender que nuestra «mente» opera integrando nuestro mundo cognitivo, emocional y social. Entender qué sistemas neurofuncionales están en la base de esta integración pueden darnos la posibilidad de discernir las peculiaridades de los mundos antes comentados y ayudarnos a comprender no solo por qué nos comportamos de una determinada manera en ciertas circunstancias, sino también cómo trabajar ciertos aspectos de nuestra persona para mejorar y ser más competentes (por ejemplo, a nivel emocional).

2. Ahora, después de la lectura del capítulo, ¿qué os sugiere la palabra «neurociencias»?

Posible solución

La palabra «neurociencias» sugiere un conjunto de disciplinas científicas que buscan abordar la comprensión del cerebro, y así también del comportamiento, a distintos niveles. De la misma forma, podría representar un campo de estudio que da fundamento empírico a los modelos teóricos psicológicos que intentan explicar la complejidad del comportamiento humano. Su irrupción y protagonismo en distintas áreas de conocimiento sugieren que la formación en este campo es necesaria, y básica, si tratamos de entender a la persona desde una perspectiva biopsicosocial.

3. ¿Cuántos programas de educación emocional conoces que estén testados empíricamente a partir de investigaciones adecuadas?

Posible solución

La respuesta a esta pregunta comienza por saber cómo se valida un programa de educación emocional. En España no existe ningún programa de inteligencia emocional que esté validado adecuadamente, hasta donde saben los autores, atendiendo a los criterios de: aplicación de un grupo control y lista de espera, tamaño

de las muestras de estudio y replicación de los resultados. Los estudios deben dar validez a los resultados basándose en programas y medidas que permitan que aquellos sean replicables y falseables. Por ejemplo, un estudio con una muestra pequeña, aunque arroje resultados significativos, nunca podrá ser falseado porque una muestra pequeña no permite demostrar nada. Esta idea está íntimamente relacionada con el concepto de poder estadístico, que, lejos de la función numérica que denomina, refleja una realidad tangible a través de los números.

4. ¿Son la meditación y la atención plena lo mismo, o una es un medio para la otra?

Posible solución

La meditación es una actividad que se practica para el ejercicio de la atención plena. Existen ejercicios de meditación que desarrollan la atención plena; por ejemplo, centrándonos en nuestra respiración durante el ejercicio de meditación, se puede observar un cambio en la atención en nuestra vida cotidiana. Este tipo de ejercicios favorecen la atención plena en el día a día, pero también pueden ponerse en práctica durante nuestras actividades cotidianas sin necesidad de pararse a meditar. Por ejemplo, fijando nuestra atención en cualquiera de las tareas que estemos realizando en el mismo instante en que las hacemos, como atender al teclear de mis dedos mientras redacto este texto. Sin embargo, la atención plena puede ser entendida como una vivencia general o un estado al que se puede llegar a través de la meditación. En consecuencia, la meditación puede ser considerada un medio para conseguir la atención plena.

5. En este capítulo hemos hablado de la compasión; ¿has oído hablar de la bondad amorosa, del inglés loving kindness? ¿Sabes la diferencia entre compasión y bondad amorosa?

Posible solución

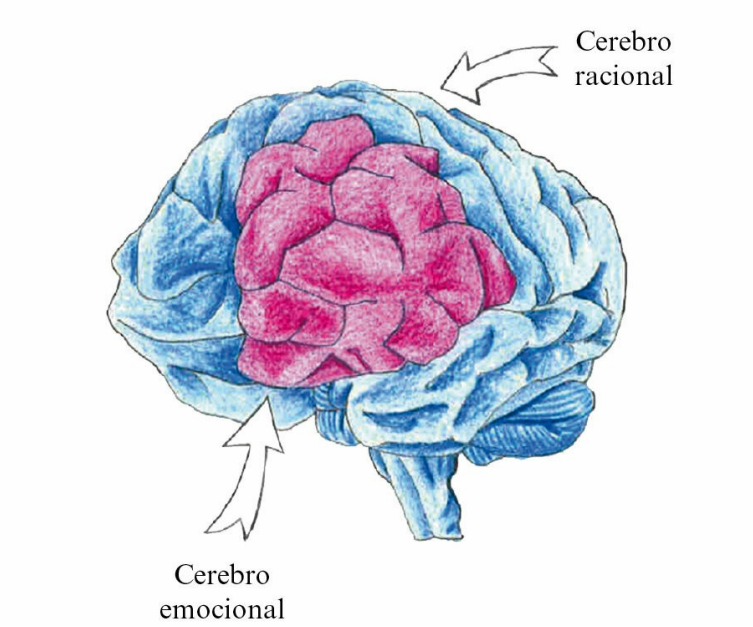
La bondad amorosa es la práctica meditativa en la que se profundiza en sentimientos de felicidad y bienestar hacia uno mismo y los demás. La compasión y la bondad amorosa son prácticas meditativas íntimamente relacionadas. Sin embargo, la práctica de la compasión profundiza en los sentimientos de dolor físico y/o psicológico propio o de los demás para desarrollar actitudes de compasión e incluso respuesta ante el sufrimiento propio y ajeno.

6. ¿Es realmente la siguiente imagen una representación realista?

Posible solución

La representación de nuestro cerebro en la imagen es poco realista. Entender el cerebro no solo desde una perspectiva estructural sino también funcional, como un

sistema en el que de manera independiente trabajan subsistemas corticales y subcorticales en procesos racionales (procesos psicológicos básicos) y en procesos emocionales, respectivamente, no se ajusta a lo que los modelos actuales de referencia y la investigación neurocientífica del momento defienden. Hay que recordar que el enfoque actual para entender el funcionamiento cerebral es el «conectivismo». De este modelo se puede derivar que para la exploración de las bases cerebrales de las funciones cerebrales complejas es necesario determinar las regiones del cerebro que, formando una red, participan en el procesamiento de la información.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adolphs, R. (2009). The social brain: Neural basis of social knowledge. *Annual Review of Psychology, 60,* 693-716. Doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163514.

Arnold, S. (1994). Neuroanatomy. En Frazer, Molinoff y Winokur (eds.), *Biological Bases of Brain Function and Disease.* Nueva York: Raven Press.

Bear, M. F., Connors, B. W. y Paradiso, M. A. (2007). *Neuroscience. Exploring the brain.* Baltimore: Lippincott Williams and Wilkins.

Beck, S., Locke, H., Savine, A., Jimura, K. y Braver, T. (2010). Primary and Secondary Rewards Differentially Modulate Neural Activity Dynamics during Working Memory. *PLoS One, 5,* e9252. Doi: 10.1371/journal.pone.0009251.

Bendall, R., Eachus, P. y Thompson, C. (2016). A brief review of research using Near-Infrared Spectroscopy to measure activation of the Prefrontal Cortex during emotionl processing: The importance of experimental design. *Frontiers in Human Neuroscience, 10,* 529. Doi: 10.3389/fnhum.2016.00529.

Boehler, C., Schevernels, H., Hopf, J., Stoppel, C. y Krebs, R. (2014). Reward prospect rapidly speeds up response inhibition via reactive control. *Cognitive and Affective Behavioural Neuroscience, 14,* 593-609. Doi: 10.3758/s13415-014-0251-

5.
Braem, S., Verguts, T., Roggeman, C. y Notebaert, W. (2012). Reward modulated adaptations to conflict. *Cognition, 125,* 324-332. Doi: 10.1016/j.cognition.2012.07.015.
Carver, C. S., Sutton, S. K. y Scheier, M. F. (2000). Action, Emotion, and Personality: Emerging Conceptual Integration. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(6), 741-751.
Dam, N. T., Vugt, M. K., Vago, D. R., Schmalzl, L., Saron, C. D., Olendzki, A., Meissner, T., Lazar, S. W., Kerr, C. E., Gorchov, J., Fox, K. C. R., Field, B. A., Britton, W. B., Brefczynski-Lewis, J. A. y Meyer, D. A. (2017). Mind the Hype: A Critical Evaluation and Prescriptive Agenda for Research on Mindfulness and Meditation. *Perspectives on Psychological Science, 1-27.* Doi: 10.1177/1745691617709589.
Darwin, C. R. (1872). *The expression of the emotions in man and animals.* Londres: John Murray.
Davidson, R. J. e Irwing, W. (1999). The functional anatomy of emotion and affective style. *Trends in Cognitive Sciences, 3*(1), 11-21.
Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy.* Nueva York: Birch Lane.
Engen, H. G. y Singer, T. (2015). Compassion-based emotion regulation up-regulates experienced positive affect and associated neural networks. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 10,* 1291-1301. Doi: 10.1093/scan/nsv008.
Fowler, J. S., Volkow, N. D., Kassed, C. A. y Chang, L. (2007). Imaging the addicted human brain. *Science and Practice Perspectives, 3,* 4-16.
Frith, C. D. (2007). The social brain? *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences, 362,* 671-678. Doi: 10.1098/rstb.2006.2003.
Gazzaniga, M. S. (2010). *¿Qué nos hace humanos?* Barcelona: Paidós.
Gazzaniga, M. S. (2012). *¿Quién manda aquí?* Barcelona: Paidós.
González, J. (2010). *Breve historia del cerebro.* Barcelona: Crítica.
Heimer, L. y Van Hoesen, G. W. (2006). The limbic lobe and its output channels: Implications for emotional functions and adaptative behavior. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 30,* 126-147. Doi: 10.1016/j.neubiorev.2005.06.006.
Immordino-Yang, M. H., McColl, A., Damasio, H. y Damasio, A. (2009). Neural correlates of admiration and compassion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 106,* 8021-8026. Doi:10.1073/pnas.0810363106.
Inzlicht, M., Bartholow, B. D. y Hirsh, J. B. (2015). Emotional foundations of cognitive control. *Trend is cognitive sciences, 19,* 126-132. Doi: 10.1016/j.tics.2015.01.004.
Kandel, E. (2013). *La era del inconsciente.* Madrid: Paidós.
Klimecki, O. M., Leiberg, S., Ricard, M. y Singer, T. (2013). Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 9,* 873-879. Doi: 10.1093/scan/nst060.
Kolb, B. y Whishaw (2006). *Neuropsicología humana.* Madrid: Editorial Panamericana.
Kolb, B. y Whishaw (2009). *Fundamentals of Human Neuropsychology.* Nueva

York: Worth Publishers.
Koenigsberg, H. W., Fan, J., Ochsner, K. N., Liu, X., Guise, K., Pizzarello, S., Dorantes, C., Tecuta, L., Guerreri, S., Goodman M., New A., Flory, J. y Siever, L. J. (2010). Neural correlates of using distancing to regulate emotional responses to social situations. *Neuropsychologia, 48,* 1813-1822. Doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2010.03.002.
Krebs, R. M., Boehler, C. N., Appelbaum, L. G. y Woldorff, M. G. (2013). Reward associations reduce behavioral interference by changing the temporal dynamics of conflict processing. *PLoS One, 8,* e53894. Doi: 10.1371/journal.pone.0053894.
Kuyken, W., Crane, R. y Dalgleish, T. (2012). Does mindfulness based cognitive therapy prevent relapse of depression? *British Medical Journal, 345,* e7194. Doi: 10.1136/ bmj.e7194.
Le Doux, J. (1999). *El cerebro emocional.* Barcelona: Planeta.
Lee, T. M. C., Leung, M. K., Hou, W. K., Tang, J. C. Y., Yin, J., So, K. F., ..., y Chan, C. C. H. (2012). Distinct neural activity associated with focused-attention meditation and loving-kindness meditation. *PLoS One, 7,* e40054. Doi: 10.1371/journal.pone.0040054.
Lutz, A., Brefczynski-Lewis, J., Johnstone, T. y Davidson, R. J. (2008). Regulation of the Neural Circuitry of Emotion by Compassion Meditation: Effects of Meditative Expertise. *PLoS One, 3,* e1897. Doi: 10.1371/journal.pone.0001897.
Marshall, P. J., Meltzoff, A. N. y Marshall, P. J. (2014). Neural mirroring mechanisms and imitation in human infants. *Philosophical Transactions of the Royal Society, Series B, Biological sciences, 369,* 20130620. Doi: 10.1098/rstb.2013.0620.
Ochsner, K. N. y Gross, J. J. (2008). Cognitive Emotion Regulation: Insights From Social Cognitive and Affective Neuroscience. *Current Directions in Psychological Sciences, 17,* 153-158. Doi: 10.1111/j.1467-8721.2008.00566.x.
Padmala, S. y Pessoa, L. (2011). Reward reduces conflict by enhancing intentional control and biasing visual cortical processing. *Journal of Cognitive Neuroscience, 23,* 3419-3432. Doi: 10.1162/jocn_a_00011.
Pessoa, L. (2008). On the relationship between emotion and cognition. Nature Reviews. *Neuroscience, 9,* 148-158. Doi: 10.1038/nrn2317.
Phan, K. L., Wager, T. D., Taylor, S. F. y Liberzon, I. (2002). Functional neuroanatomy of emotion: A meta-analysis of activation studies in PET and fMRI. *Neuroimage, 16,* 331-348. Doi: 10.1006/nimg.2002.1087.
Redolar, D. (coord.) (2013). *Neurociencia cognitiva.* Madrid: Editorial Médica Panamericana.
Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional.* Barcelona: Paidós Ibérica.
Rosell-Negre, P., Bustamante, J. C., Fuentes-Claramonte, P., Costumero, V., Benaberre, S. y Barrós-Loscertales, A. (2017). Monetary reward magnitude effects on behavior and brain function during goal-directed behavior. *Brain Imaging and Behavior, 11*(4), 1037-1049. Doi: 10.1007/s11682-016-9577-7.
Sanger, K. L. y Dorjee, D. (2015). Mindfulness training for adolescents: A neurodevelopmental perspective on investigating modifications in attention and

emotion regulation using event-related brain potentials. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience, 15,* 696-711. Doi: 10.3758/s13415-015-0354-7.

Santorelli, S. (2014). *Mindfulness-based stress reduction (MBSR): Standards of practice.* Worcester, MA: Center for Mindfulness in Medicine, Health Care, and Society, University of Massachusetts Medical School.

Scoville, W. B. y Milner, B. (1957). Loss of recent memory after bilateral hippocampal lesions. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry, 20,* 11-21.

Sharot, T., Riccardi, A. M., Raio, C. M. y Phelps, E. A. (2007). Neural mechanisms mediating optimism bias. *Nature, 450,* 102-105. Doi: 10.1038/nature06280.

Soutschek, A., Stelzel, C., Paschke, L., Walter, H. y Schubert, T. (2015). Dissociable effects of motivation and expectancy on conflict processing: An fMRI study. *Journal of Cognitive Neuroscience, 27,* 409-423. Doi: 10.1162/jocn_a_00712.

Stafford, T. (2004). What good are positive emotions? *Psychologist, 17*(6), 331.

Tang, Y. Y., Hölzel, B. K. y Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience, 16,* 1-13. Doi: 10.1038/nrn3916.

Thayer, R. E. (1989). *The Biopsychology of Mood and Arousal.* Nueva York: Oxford.

Tousignant, B. y Jackson, P. L. (2016). A developmental perspective on the neural bases of human empathy. *Infant Behavior and Development* (en prensa).

Vanutelli, M. E. y Balconi, M. (2015). Perceiving emotions in human-human and human-animal interactions: Hemodynamic prefrontal activity (fNIRS) and empathic concerns. *Neuroscience Letters, 605,* 1-6. Doi: 10.1016/j.neulet.2015.07.020.

Vink, M., Derks, J. M., Hoogendan, J. M., Hillegers, M. y Kahn, R. S. (2014). Functional differences in emotion processing during adolescence and early adulthood. *Neuroimage, 91,* 70-76. Doi: 10.1016/j.neuroimage.2014.01.035.

Ward, J. (2010). *The student's guide to Cognitive Neuroscience.* Hove: Psychology Press.

Yang, C. C., Barrós-Loscertales, A., Pinazo, D., Ventura-Campos, N., Borchardt, V., Bustamante, J. C., Rodríguez-Pujadas, A., Fuentes-Claramonte, P., Balaguer, R., Ávila, C. y Walter, M. (2016). State and Training Effects of Mindfulness Meditation on Brain Networks Reflect Neuronal Mechanisms of Its Antidepressant Effect. *Neural Plasticity, 2016,* 9504642. Doi: 10.1155/2016/.

Referencias bibliográficas complementarias

Davidson, R. J. (2004). Well-being and affective style: neural substrates and biobehavioral correlates. *Phiolosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences, 359,* 1395-1411. Doi: 10.1098/rstb.2004.1510.

Desbordes, G., Negi, L. T., Pace, T. W. W., Wallace, B. A., Raison, C. L. y Schwartz, E. L. (2012). Effects of mindful-attention and compassion meditation training on amygdala response to emotional stimuli in an ordinary, non-meditative state. *Frontiers in Human Neuroscience, 6,* 292. Doi: 10.3389/fnhum.2012.00292.

Fan, Y., Duncan, N. W., Greck, M. de y Northoff, G. (2010). Is there a core neural

network in empathy? An fMRI based quantitative meta-analysis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 35,* 903-911. Doi: 10.1016/j.neubiorev.2010.10.009.

Fernández, A. M., Dufey, M. y Mourgues, C. (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y neurociencias. *Revista Chilena de Neuropsicología, 2,* 8-20.

Kim, S. H. y Hamann, S. (2007). Neural correlates of Positive and Negative Emotion regulation. *The Journal of Neuroscience, 19,* 776-798. Doi: 10.1162/jocn.2007.19.5.776.

Iacobini, M. (2009). Imitation, Empathy, and Mirror Neurons. *The Annual Review of Psychology, 60,* 653-670. Doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163604.

Leung, M. K., Chan, C. C. H., Yin, J., Lee, C. F., So, K. F. y Lee, T. M. C. (2013). Increased gray matter volume in the right angular and posterior parahippocampal gyri in loving-kindness meditators. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 8,* 34-39. Doi: 10.1093/scan/nss076.

Maestú, F., Ríos, M. y Cabestrero, R. (2008). *Neuroimagen. Técnicas y procesos cognitivos.* Barcelona: Elsevier Masson.

Mandal, M. K. y Ambady, N. (2004). Laterality of facial expressions of emotion: Universal and culture-specific influences. *Behavioural Neurology, 15*(1-2), 23-34.

National Research Council of the National Academies (2008). *Emerging Cognitive Neuroscience and related technologies.* Washington DC: The National Academies Press.

Phan, K. L., Wager, T. D., Taylor, S. F. y Liberzon, I. (2004). Functional neuroimaging studies of human emotions. *CNS Spectrums, 9*(4), 258-266.

Piemontesi, S. E. (2010). Procesos en neurociencia social cognitiva y afectiva para la comprensión e interacción social: un marco integrador. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 2*(3), 30-44.

Riva, F., Triscoli, C., Lamm, C., Carnaghi, A. y Silani, G. (2016). Emotional Egocentricity Bias Across the Life-Span. *Frontiers in Aging Neuroscience, 8,* 74. Doi: 10.3389/fnagi.2016.00074.

Tassy, S., Oullier, O., Duclos, Y., Coulon, O., Mancini, J., Deruelle, C., Attarian, S., Felician, O. y Wicker, B. (2012). Disrupting the right prefrontal cortex alters moral judgement. *SCAN, 7,* 282-288. Doi: 10.1093/scan/nsr008.

Thirioux, B., Mercier, M. R., Blanke, O. y Berthoz, A. (2014). The cognitive and neural time course of empathy and sympathy: An electrical neuroimaging study onself-other interaction. *Neuroscience, 267,* 286-306. Doi: 10.1016/j.neuroscience.2014.02.024.

Weng, H. Y., Fox, A. S., Shackman, A. J., Stodola, D. E., Caldwell, J. Z. K., Olson, M. C., Rogers, G. M. y Davidson, R. J. (2013). Compassion training alters altruism and neural responses to suffering. *Psychological Science, 24,* 1171-1180. Doi: 10.1177/0956797612469537.

Yang, J., Wei, D., Wang, K. y Qiu, J. (2013). Gray matter correlates of dispositional optimism: A voxel-based morphometry study. *Neuroscience Letters, 553,* 201-205. Doi: 10.1016/j.neulet.2013.08.032.

Zhang, S., Hu, S., Chao, H. H., Ide, J. S., Luo, X., Farr, O. M. y Li, C. S. (2014). Ventromedial prefrontal cortex and the regulation of physiological arousal. *Social*

Cognitive and Affective Neuroscience, 9, 900-908. Doi: 10.1093/scan/nst064.

Zwanzger, P., Steinberg, C., Rehbein, M. A., Bröckelmann, A. K., Dobel, C., Zavorotnyy, M., Domschke, K. y Junghöfer, M. (2014). Inhibitory repetitive transcranial magnetic stimulation (rTMS) of the dorsolateral prefrontal cortexmodulates early affective processing. *Neuroimage, 101*, 193-203. Doi: 10.1016/j.neuroimage.2014.07.003.

NOTAS

1 Agradecemos la colaboración prestada a Desirée Cremades Jiménez por la realización de las ilustraciones introducidas a lo largo del capítulo.

2 Entre las competencias sugeridas por la LOMCE, la empatía se introduce como «sentir» sujeto a la mejora del proceso de negociación en las competencias establecidas por el Ministerio en educación secundaria (LOMCE. http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/social-civica.html). En consecuencia, la empatía no es algo que se nos enseñe en la escuela, y nuestro cerebro continúa igual. Además, para enseñar empatía hay que saber qué es experiencial y conceptualmente de forma precisa. Existen programas de entrenamiento testados empíricamente.

Como ejemplo de otras perspectivas, en octubre del 2015 en el parlamento británico se proponía un iniciativa para el desarrollo de la atención plena en la política gubernamental basada en la evidencia científica recogida en la propuesta (http://www.themindfulnessinitiative.org.uk/), aunque ha sido criticada por no aplicar criterios científicos adecuados en la selección de los estudios y por intereses profesionales y económicos de los participantes del informe (https://mindthebrain.blog/2016/11/16/unintended-consequences-of-universal-mindfulness-training-for-schoolchildren/).

4

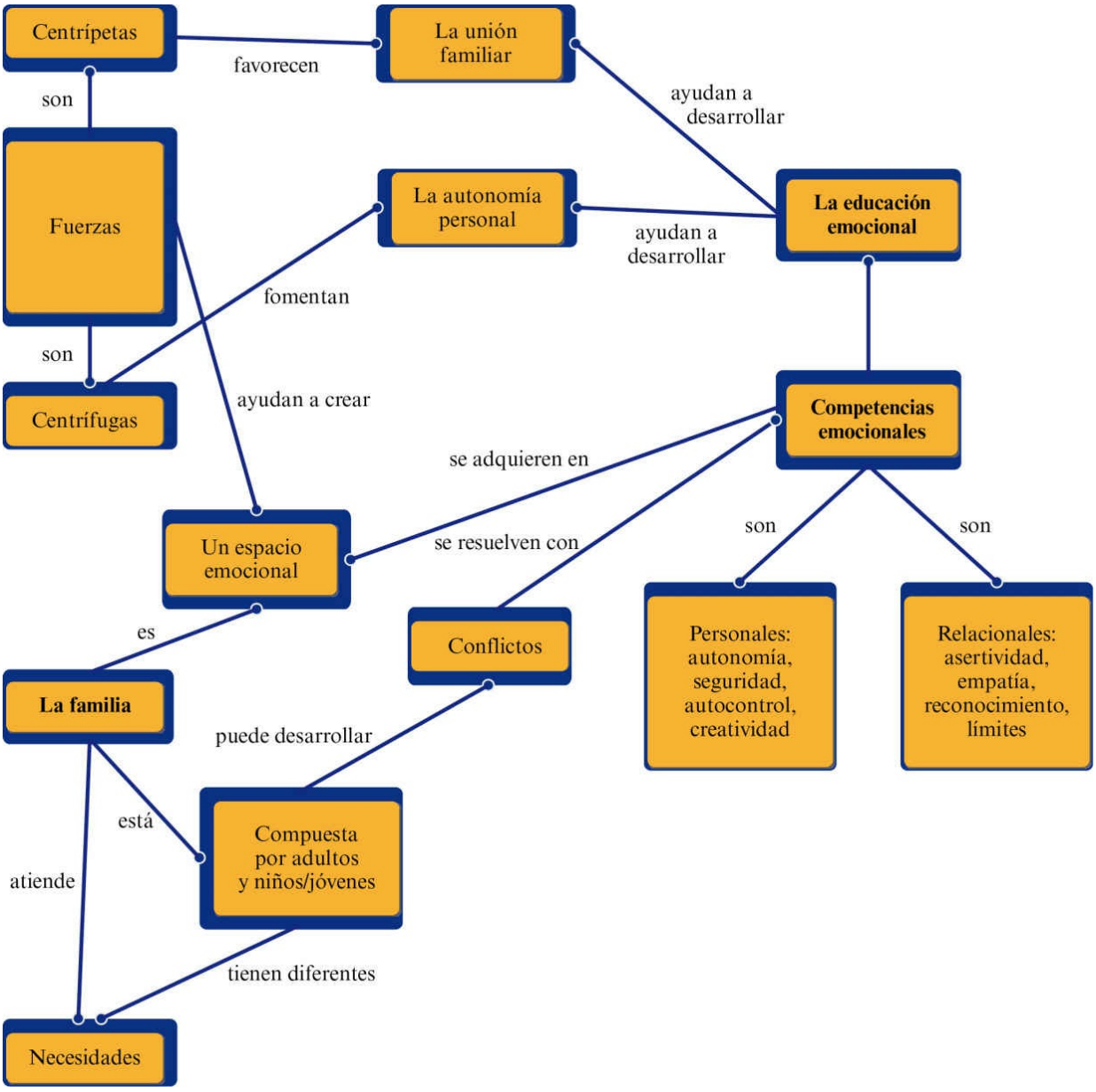
Educación emocional en las familias

CARLOS HUÉ GARCÍA
JACOBO CANO ESCORIAZA
CÉSAR RODRÍGUEZ LEDO

RESUMEN

El capítulo comienza exponiendo que la familia se considera un espacio emocional que evoluciona a lo largo de la historia haciendo hincapié, en la actualidad, en la parentalidad positiva. Todo ello queda reflejado en un mapa conceptual en el que se aprecian las relaciones entre los diferentes conceptos que se abordan. En su desarrollo se consideran tres partes: en la primera se exponen referencias que nos indican que la familia es un sistema sujeto a fuerzas emocionales individuales centrípetas y centrífugas. Ambas fuerzas denotan necesidades que si son satisfechas contribuyen a la madurez emocional de las familias y que, si no lo son, pueden derivar en conflictos entre los diferentes miembros. En la segunda se analiza la educación emocional y las familias, señalando la importancia de llevar a cabo una educación de las emociones de todos y cada uno de los miembros de la unidad familiar. La tercera está dedicada a tratar cada una de las competencias emocionales personales: autonomía, seguridad personal, autocontrol, autoestima y creatividad, así como las competencias emocionales relacionales: asertividad, comunicación, reconocimiento, empatía y límites. Después del desarrollo del capítulo se presentan prácticas para que las lleve a cabo toda la familia. El artículo concluye con una síntesis que pone de manifiesto que la educación emocional en las familias desde una perspectiva sistémica y relacional no es asunto de alguno de sus integrantes, sino de todos y en conjunto.

MAPA MENTAL


Centrípetas
favorecen
La unión familiar
ayudan a desarrollar
son
Fuerzas
La autonomía personal
La educación emocional
ayudan a desarrollar
fomentan
son
Centrífugas
ayudan a crear
Competencias emocionales
se adquieren en
Un espacio emocional
se resuelven con
son
son
Conflictos
Personales: autonomía, seguridad, autocontrol, creatividad
Relacionales: asertividad, empatía, reconocimiento, límites
es
La familia
puede desarrollar
está
Compuesta por adultos y niños/jóvenes
atiende
tienen diferentes
Necesidades

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es señalar que las familias son, ante todo, unos espacios emocionales consecuencia de un sistema integrado por personas diferentes y que, en muchos casos, responde al proyecto implícito que como pareja han querido formar los progenitores. El problema radica en que muchas veces cada uno de los padres ha proyectado sin saberlo más o menos conscientemente un modelo de familia diferente según, por ejemplo, las experiencias previas en sus familias de origen y que, en ocasiones, no existe un modelo consensuado, cuando llegan los hijos, ni mucho menos, en la forma en la que estos deben ser educados. Ese espacio emocional es el resultado de la interacción de las competencias emocionales de cada uno de los miembros de la familia, por lo que es necesaria una constante educación emocional de todos ellos, comenzando por los progenitores. En muchas ocasiones se ha considerado que la educación emocional es cosa de los hijos, pero en este artículo se pone de manifiesto que son los padres los primeros que deben desarrollar sus competencias emocionales a través de programas explícitos o implícitos de educación emocional que reporten un más alto nivel de madurez emocional a la familia.

Por esta razón, en este capítulo vamos a considerar en primer lugar la familia como un sistema emocional que evoluciona en función de dos tipos de fuerzas: las fuerzas centrípetas, que son las que favorecen la estabilidad de la familia y que se manifiestan a través del cariño, la responsabilidad, el afecto, la tolerancia, etc., y las fuerzas centrífugas, que son la autonomía personal, la sociabilidad fuera de la familia, el establecimiento de planes o proyectos personales, etc. Si estas últimas fuerzas no se tienen en cuenta en las dinámicas emocionales de la familia, actúan como fuerzas destructoras. En el capítulo se considera que las personas, antes de que ayuden a la construcción del grupo-familia, tienen que conseguir crecer como personas autónomas e independientes; los adultos, los dos por igual, por supuesto; y los hijos, en función de su edad y de su madurez emocional, también.

Para conseguir tanto el desarrollo de las competencias emocionales personales como las competencias interpersonales se hace precisa una educación emocional de todos y cada uno de sus miembros. Y a tal fin se exponen diez competencias emocionales a desarrollar, cinco relativas a las competencias emocionales personales: autonomía, seguridad personal, autocontrol, autoestima y creatividad, y otras cinco relativas a las competencias emocionales relacionales: asertividad, comunicación, empatía, reconocimiento y límites. Todo ello se expresa sucintamente en un mapa en el que, a través de cuadrados que contienen los conceptos y de flechas que muestran las relaciones, se alcanza una visión general de lo expresado en las líneas anteriores.

Al término del capítulo encontraremos unas prácticas para ser llevadas a cabo

tanto por los adultos como por los hijos de la familia, en conjunto. Así, la primera, con el título «Sociograma emocional familiar», nos va a ayudar a conocer las relaciones que se establecen en el sistema emocional familiar, a reconocerlo para mejorarlo mes a mes. La segunda, titulada «¿Somos una familia guay?», pretende ayudar a todos los miembros de la familia a mejorar poco a poco en la adquisición de cada una de las diez competencias emocionales analizadas con anterioridad. Finalmente, en la síntesis se remarca sobre todo la necesidad de atender más a la maduración emocional del clima familiar que a las competencias emocionales individuales, manifestando, por supuesto, que el clima, más que la suma de esas competencias, supone la integración multiplicadora de estas.

1. EMOCIONES Y FAMILIA

«Las emociones son la sal de la vida. Sin emociones no merecería la pena vivir. Emocionarse es experimentar en la propia piel que uno está vivo»: este es el comienzo de Torralba (2013), donde pone en valor el papel capital que desempeñan las emociones en el desarrollo humano. Por su parte, Damasio (2010) afirma que «impulsos y motivaciones son los constituyentes más simples de la emoción, y por esta razón la alegría o la tristeza que sentimos alteran el estado de nuestros impulsos y motivación, haciendo que cambie de inmediato la propia combinación de apetitos y deseos» (p. 178). Las emociones, por tanto, se encuentran en la base de la lucha por la supervivencia. También Papero y Noone (2015) afirman que la familia es un sistema emocional. Por ello, hablar de familia es sinónimo de hablar de emociones y de la generación de distintos sentimientos.

No es objetivo de este capítulo profundizar en la terminología de lo que se entiende prioritariamente por familia, ya que hay distintas revisiones, estudios y perspectivas (Durán, 2008; Musitu y Cava, 2001; Flaquer, 1998) y análisis de los valores (Gervilla, 2008), sino más bien reflexionar y analizar las posibilidades que tiene la educación emocional en las relaciones familiares. Por eso que se puede partir de una perspectiva más amplia considerando dicho entorno familiar como el espacio donde las diferentes personas, como todo grupo, tienen unos fines, unas reglas, unos recursos, etc. En la familia hay dos tipos de fuerzas: centrípetas, que aglutinan a sus miembros, como el cariño o la dependencia mutua, y centrífugas, que persiguen la autonomía de cada uno de ellos. La estabilidad se consigue cuando existe equilibrio entre ambas.

Las familias, por encima de todo, son espacios emocionales donde los sentimientos tejen un entramado de relaciones. En dicho entramado de emociones hay dos fuerzas antagónicas: de una parte, los impulsos, los deseos, las aspiraciones; de otra, la inhibición, la autoridad, incluso la represión. En el balance de esta dialéctica se encuentra el equilibrio emocional de la familia. Ahora bien, los impulsos no solo proceden de los hijos, sino que también los padres, cada uno de ellos por separado, empujan desde sus propios deseos y expectativas; del mismo modo, la inhibición o el control puede venir también de los hijos, especialmente de los más mayores. En la

familia extensa, esas fuerzas antagónicas vienen ejercidas también por otras personas, como son los abuelos —siendo necesario analizar cómo reforzar las conexiones desde la perspectiva intergeneracional y valorar los beneficios educativos que puede producir en positivo dicha relación—, así como por el personal que cuida, los tíos y primos e incluso los propios vecinos.

Resulta relevante analizar desde una perspectiva de la psicología social (Gracia y Musitu, 2000) y sociológica los fines y los porqués de la educación familiar (Collet, 2013). De ahí la importancia de dibujar un sociograma emocional (Hue, 2007) para analizar la dinámica interior de la familia, que se complementa con una visión de las familias que se desarrollan en un determinado contexto social, en unos barrios, pueblos, etc., que la condicionan en parte. En este sentido, el sociograma puede ser explicitado con las solas relaciones o rechazos entre los miembros de las familias, pero también podría ser utilizado para establecer la correlación de fuerzas impulsos-control que se establecen entre sus integrantes. Así, podrían señalarse los deseos, peticiones, inquietudes, expectativas o aspiraciones de cada uno de los miembros de la familia, también las acciones de control o inhibición de estos impulsos en la dinámica familiar.

El objetivo de toda persona es alcanzar su propio bienestar. Bisquerra (2013), en su libro *Cuestiones sobre bienestar*, nos indica que uno de los tipos de bienestar es el social, y que este depende en gran medida de las relaciones interpersonales en el seno de las familias y de las relaciones de pareja. Por tanto, los padres necesitan esa armonía social familiar, una frecuencia en sus relaciones íntimas para alcanzar su propio bienestar, ese bienestar que luego podrán transmitir a sus hijos. De otro modo, si los padres no consiguen un bienestar emocional, difícilmente lo podrán trasladar a su prole.

Como nos señalan Conangla y Soler (2011), uno de los fines de la persona y, por ende, de un conjunto de personas como es la familia es la ecología emocional. Por ecología estos autores entienden la situación de homeostasis emocional a la que aspiraría toda persona y todo conjunto de ellas, desarrollando comportamientos emocionalmente sostenibles a través de las tres leyes de la ecología emocional: la ley de la diversidad y riqueza de los afectos, la ley de la interdependencia afectiva y la ley de la gestión ecológica de los recursos afectivos. Estos autores nos indican lo que hacen las familias que educan: «educar no es algo que debamos hacer a nuestros hijos, sino algo que debemos hacer con nosotros mismos. A partir de esta coherencia personal y de la práctica de los valores que queremos transmitir, nos convertimos en figuras con autoridad moral y capacidad de influencia» (p. 346). Y más adelante exponen: «El territorio familiar debe ser para los niños un espacio protegido donde puedan cultivar especies emocionales delicadas como la ternura, el amor, la confianza o la gratitud, terrenos abonados con vitaminas emocionales diarias, con sonrisas y abrazos... No obstante, este territorio debe incluir límites claros que permitan al niño adquirir autoconfianza y habilidades para enfrentar espacios inciertos y desconocidos de forma progresiva... Crecer, no lo olvidemos, es ganar territorios. No educan los padres que sobreprotegen a sus hijos y los atan a su lado» (p. 347).

Por su parte, los miembros de la pareja, cuando deciden juntarse, lo hacen atraídos emocionalmente por la otra persona y tienen en esa relación un conjunto de expectativas diversas que esperan cumplir. En la actualidad, en la sociedad occidental, cuando dos personas deciden formar una familia, en primer lugar, piensan en subvenir mutuamente unas necesidades personales y luego, quizá, en la crianza de uno o varios hijos. En cualquier caso, la constitución de una pareja nace de unas necesidades afectivas que solos no pueden satisfacer y que piensan que, al menos en parte, conseguirán uniéndose.

Ahora bien, los miembros de la pareja se unen con sus cualidades psicológicas, capacidades, intereses, frustraciones, ilusiones, y también con sus posibilidades materiales. Todo ello hace que cuando una pareja se junta lleve en mente un proyecto mutuo con las aportaciones de cada uno, así como con las demandas que espera recibir del otro. De ahí que cuanta más claridad en estos términos tengan los que se unen, mayor estabilidad tendrá la pareja y, a la larga, la familia, ya que los equívocos y malentendidos son uno de los aspectos emocionales que lastran de forma más negativa las relaciones familiares.

Alabart y Martínez (2016) nos dice que «la familia es un ser vivo. Las personas y el juego de alianzas y equilibrios que forman parte de la vida familiar es lo que se denomina sistema, es decir, una especie de organismo en el que todo está en función de todo y donde es el todo lo que da sentido a las partes» (p. 49).

Hoy podemos encontrar un sinfín de tipos diferentes de familias: abuelo con un nieto, niño con tres hermanos de tres diferentes parejas de su madre biológica, etc. La construcción emocional del niño se realiza en un contexto de relaciones afectivas de atracción o de rechazo entre los diferentes adultos y niños que la conforman. Además, hoy, no podemos de hablar de una familia, sino de un «estado de familia», ya que las relaciones afectivas que influyen de modo importante en los niños (separaciones y nuevas uniones) no están establecidas definitivamente, sino que pueden cambiar en el plazo de seis meses o un año. Además, están los desplazamientos geográficos de la casa en la que nació. La casa y todo el entorno de amigos y compañeros pueden desplazarse de un sitio a otro, o puede ser que tenga varias casas, o diferentes habitaciones (solo para él o ella, compartida con otro hermano o no, compartida con un adulto...). Por ello, hoy en muchos casos no podemos hablar de «mi familia», ni «mi casa», ni «mi habitación» como algo definido que te acompaña a lo largo de la maduración afectiva, sino que tenemos que analizar el «espacio afectivo familiar» en cada momento de la evolución de niño. Es precisamente la red social la que puede desempeñar un papel muy relevante en las relaciones que se entretejen entre los padres y los hijos y con el entorno, sobre todo, adquiriendo una importancia mayor en aquellas familias que se encuentran viviendo lejos de sus familias de origen.

Por otro lado, el «espacio afectivo familiar» viene determinado por un conjunto de fuerzas de atracción y de rechazo especialmente entre aquellos que actúan como padres y otros familiares. Puede darse que la ascendencia en el estilo educativo (permisivo, autoritario, democrático) dependa de la madre de él y que el niño sea un elemento de lucha utilizado por la madre, por ejemplo. No obstante,

independientemente de las luchas o atracciones afectivas que se establecen entre los adultos que conforman ese «espacio afectivo familiar», lo importante es que ayuden a desarrollar la madurez emocional de los niños, que vendrá condicionada por dos aspectos básicos: la autoestima y la empatía. Para lograrlo, en primer lugar, nos señalan Alabart y Martínez, de nuevo, «los padres tienen que hacer de padres; los hijos, de hijos; los abuelos, de abuelos...» (p. 52).

Finalmente, nos parece relevante enmarcar la educación familiar en el contexto de unas relaciones familiares que dialogan y discuten, negocian y consensúan una serie de actuaciones para construir los derechos y deberes de cada uno de los miembros desde un relativo equilibrio, desde una perspectiva del interés superior del menor (De la Válgoma, 2013), y pudiendo corregir razonable y moderadamente a los hijos evitando pasar las líneas rojas de cualquier tipo de maltrato.

2. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y FAMILIA

Nos parece importante comenzar señalando que Steiner (2002) expone que «la educación emocional es una parte fundamental del desarrollo de la capacidad personal... La educación emocional es la clave del poder personal, porque las emociones son poderosas» (p. 21). Él se refiere al análisis transaccional de Berne y señala dos aspectos importantes; de una parte, que en cada persona existen los tres estados del yo: el niño, el padre y el adulto, y que en cada momento actuamos según uno de esos tres estados; de otra, la importancia de las «caricias» entendidas como unidad básica de reconocimiento. Steiner indica en este mismo libro que «la educación emocional está constituida por tres habilidades: la habilidad de comprender las emociones, la habilidad de expresarlas de una manera productiva y la habilidad de escuchar a los demás y de sentir empatía respecto de sus emociones» (p. 34). Y se lamenta también de que «bastantes padres nunca preguntan a sus hijos cómo se sienten y nunca hablan con ellos de sus propias emociones» (p. 47).

Las familias deben propiciar una adecuada educación emocional de todos sus miembros. En tal sentido, Morgado (2007, p. 168) expone que «para que la educación emocional genere también bienestar debe orientarse en el sentido de conseguir equilibrios basados en sentimientos positivos».

Pero para llevar a cabo una adecuada educación emocional en el seno familiar, los padres deben ser emocionalmente maduros. Bisquerra (2016) muestra que tenemos que desarrollar la capacidad de conectar con los sentimientos y emociones de uno mismo antes de conectar con los sentimientos de los demás, de nuestra pareja, de nuestros hijos. Y apunta que «en las relaciones familiares es importante crear climas emocionales positivos. Hay que potenciar en la familia el contagio emocional positivo; dejarse contagiar de optimismo y positividad; practicar el sentido del humor; relativizar los errores (nuestros y de los demás), e incorporar más emociones positivas en la vida familiar» (p. 183).

Pero ¿cuándo comenzar esa educación emocional? Claassen et al. (2008) nos dicen que la educación emocional debería empezar cuando la madre toma conciencia

de que está embarazada. E incluso antes. La decisión, por acción o por omisión, de tener un hijo es una decisión emocional que prepara el cuerpo de la madre de una manera más o menos positiva para la fecundación y gestación. Estos autores han comprobado que una situación de estrés durante el embarazo afecta negativamente al feto dado que los altos niveles de cortisol en la madre afectan al desarrollo cerebral del niño. Esto justificaría que, al igual que existe una preparación física para el parto, tendría que haber una preparación psicológica de la pareja antes del alumbramiento. El profesor Mora (2013) señala que una familia emocionalmente positiva estimula el desarrollo neuronal de los hijos, pero una familia emocionalmente negativa puede producir lo que él denomina un «apagón emocional» que lleva a los hijos a la apatía y al desaliento.

Si bien es verdad, como dice Marina (2011) exponiendo la tesis de Judith Rich Harris, que «la influencia de los padres sobre los hijos es muy escasa y que la mayor influencia sobre un niño la ejercen los genes y el grupo de amigos» (p. 186), sin embargo hay que decir que los padres pueden influir muchísimo en los amigos de sus hijos desde el nacimiento, buscándoles compañeros de juego, llevándolos a un colegio determinado, acompañándolos a las actividades extraescolares y, sobre todo, eligiendo qué y con quién pasar los fines de semana o las vacaciones y, finalmente, permitiendo que se integren en asociaciones juveniles. En los primeros años, los niños no ponen ningún tipo de resistencia a la elección de compañeros hecha por sus padres; pero esto cambia totalmente en la adolescencia y juventud.

La elección de centro educativo y, en gran medida, la mayor o menor participación de las familias en él (Calvo, Verdugo y Amor, 2016; MEC, 2014) en cuanto a colaboración e implicación pueden incidir en el desarrollo personal y académico de los menores. Este tema es crucial y es preciso trabajar para mejorar dichos grados de participación por parte de las familias a través de actuaciones diversas y programas (Maganto, Bartau, Echevarría y Martínez, 2000).

No obstante, la influencia mayor que los padres ejercen sobre sus hijos no es la consciente, sino la inconsciente. El modelado, como nos señala Bandura, desarrolla conductas en los demás por propia imitación. Los niños no hacen lo que les dicen los padres que hagan, sino aquello que ven hacer a sus padres. Una familia emocionalmente madura facilita el desarrollo emocional de la prole definido por la autonomía y la capacidad de relación social. Por tanto, es de esperar que si los adultos son personas autónomas con capacidad de relación social, facilitarán estos comportamientos en sus hijos. De ahí que en la educación emocional de los hijos tan importantes como los estilos parentales de cuidado y educación sean los estilos de relación entre los propios adultos que conforman ese espacio afectivo familiar. En consecuencia, los miembros de la familia tendrían que ser personas autónomas, por lo que no sería bueno para el desarrollo socioemocional de los niños que existieran relaciones de dependencia, por ejemplo, de la madre respecto del padre, o del padre respecto a su madre. Del mismo modo, no sería bueno que los progenitores, después del nacimiento del primer hijo, como puede ser habitual, cercenen las relaciones con sus amigos y compañeros, o, todavía peor, impidan que sus hijos establezcan

relaciones sociales fuera de la familia. En tal caso, los propios padres tendrían que desarrollar su capacidad de autonomía personal y de relación interpersonal, aunque solo fuera con el fin de propiciar estas dos capacidades entre sus hijos. Finalmente, es interesante considerar dos estudios sobre la relación entre la educación emocional y el desarrollo de los hijos. En el primero de ellos, llevado a cabo por Gunjan (2012), profesora en la Facultad de Educación de la Universidad de Jagadhri, en la India, se aborda la influencia que sobre la madurez emocional de los estudiantes de secundaria tenía la relación con sus padres; en tal sentido, se evidenció que existe una correlación significativa (>99 %) entre la inteligencia emocional y la aceptación de los padres. Y en un segundo estudio llevado a cabo por Muhammad (2016), en Islamabad (Pakistán), se determinó por el contrario que no existía relación entre la estructura familiar y el nivel de inteligencia emocional.

Como conclusión podemos decir que la madurez emocional de los hijos depende de la madurez emocional de los padres y de los estilos de educación emocional, más que de la estructura de las propias familias. De igual modo, ejercen un papel relevante las características personales de cada miembro, el entorno socioeducativo, la pertenencia a unos grupos u otros frutos de la relación con el entorno, el barrio, la propia situación laboral y sus relaciones con el entorno socioproductivo, los valores y creencias en relación con la educación, etc.

3. ELEMENTOS QUE PROPICIAN LA MADUREZ EMOCIONAL DE LAS FAMILIAS

Una vez que hemos considerado qué es una familia desde el punto de vista emocional y en qué consiste la educación emocional, vamos a centrarnos en algunos aspectos que tendrían que ser objeto de la educación emocional familiar desde una perspectiva de la parentalidad positiva (Suárez, Byrne y Rodrigo, 2016; Suárez, Rodríguez y Rodrigo, 2016), y que se pueden encontrar en algunos de los programas de educación parental, así como en las intervenciones de los profesionales para mejorar las relaciones familiares.

Entre dichos programas encontramos desde aquellos que se centran en familias con riesgos psicosociales (Álvarez, Padilla y Márquez, 2016), y que hacen especial hincapié en los adolescentes (Rodríguez-Gutiérrez, Martín-Quintana y Cruz-Sosa, 2016), hasta El programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales de Martínez González (2009), que es un referente de estos programas por su calidad. Algunos de los contenidos que forman parte de este programa son: autoestima y asertividad en los padres y en los hijos; necesidad de atención, afecto y reconocimiento; cómo comprender el comportamiento de nuestros hijos, resolución de problemas, y disciplina para fomentar la autorregulación del comportamiento de los hijos: límites, normas y consecuencias. Se torna relevante trabajar desde una perspectiva interdisciplinar y ecosistémica en aquellas familias multiproblemáticas (Navarro, Musitu y Herrero, 2007) o que tienen problemas relacionados con la prevención de drogas para la intervención de técnicos,

profesorado, familias y los propios protagonistas —los menores— (Gil, 2005). En casos así precisan de una intervención no tanto preventiva sino de relativa urgencia para abordar la diferente gravedad de las situaciones que pueden erosionar en mayor o menor medida la salud familiar.

Desde la perspectiva de la investigación cualitativa a nivel longitudinal con parejas y analizando antes y después de tener el primer hijo, González y Jurado (2015), a través de entrevistas, han valorado las políticas de apoyo a familias y han desarrollado su análisis desde una perspectiva de género, haciendo hincapié en la importancia del reparto de tareas, de la corresponsabilidad (Maganto y Bartau, 2004).

Por otro lado, el profesor Marina ha creado la Universidad de Padres, cuyo objetivo principal es ayudar a desarrollar todas las competencias emocionales, pero en especial las funciones ejecutivas desde la neurología hasta la ética.

No hay que obviar que uno de los desafíos para desarrollar la parentalidad es propiciar el ambiente apropiado para fomentar la resiliencia en los hijos (Barudy y Dantagnan, 2010), la capacidad de afrontar los conflictos y las dificultades en la vida, de una manera constructiva y positiva.

Desde la perspectiva de la formación a las familias, existen distintos modelos, unos más cercanos a la participación de diversos expertos sobre temáticas que incumban a los padres y madres y posibiliten la consulta, y otros que van en la línea de desarrollar un modelo experiencial en el que, a través de una moderación de los grupos, las familias comparten dificultades cotidianas y desde la escucha activa y la comprensión se pone en valor la experiencia cotidiana de los propios padres (Márquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000).

En definitiva, los aspectos esenciales para trabajar en el ámbito de las familias son aquellos relativos a cada uno de los miembros, así como aquellos otros vinculados a las relaciones interpersonales, tanto dentro de las familias como hacia el exterior.

3.1. Aspectos relativos a la persona

Autonomía

Conangla y Soler (2011) nos dicen que «la misión de los padres no es hacer felices a los hijos, sino educarlos para que ellos sean capaces de construir su propia felicidad» (p. 347). Si tuviéramos que elegir uno solo de los objetivos que tienen las familias, podríamos decir que ese es la autonomía de sus miembros. La autonomía se refiere tanto a la autonomía de opinión que Goldman (2017) denomina autosuficiencia y que es la capacidad de establecer sus propias opiniones como a la autonomía de conducta o de acción.

a) *Autonomía de los progenitores.* Los padres, aquellos que en el caso de una familia concreta ejercen la función de personas adultas, para ofrecer un espacio emocional adecuado a los hijos deben tener su propia autonomía. Y esto sirve para cada uno de los miembros de la pareja. La razón es muy simple: nadie

puede dar aquello que no tiene. Por tanto, para dar autonomía, los adultos deben de gozar de ella, deben tener sus propios planes y proyectos, sus propios gustos y expectativas, sus propias posibilidades de realización personal.

b) *Autonomía de los hijos.* Está claro, como hemos dicho, que esta será la primera finalidad por la que se constituye entre los animales el vínculo familiar. Incluso entre los animales, el cuidado de la madre o de la pareja termina en el momento en que el cachorro es capaz de tener una vida independiente. Pero ello, en nuestra sociedad occidental, cada día se retrasa más, y por este motivo cada día se produce un mayor contraste o conflicto entre el cuidado y protección, de una parte, y la independencia y autonomía, de otra.

Seguridad

Si bien uno de los principales objetivos de las familias es ofrecer un espacio y ambiente adecuados para el desarrollo progresivo de la autonomía de los hijos que los lleve a conseguir su independencia afectiva, social y económica, esta autonomía no puede llegar a ser adquirida sino a través de la seguridad, fruto del desarrollo del apego seguro desde las edades más tempranas. Es por ello por lo que nos parecen relevantes las aportaciones de Marina (2014) acerca de la pertinencia de trabajar desde distintos enfoques y contextos el aprendizaje y desarrollo de la valentía para contrarrestar y afrontar de manera constructiva los diferentes miedos que puedan explicitarse o vivirse como tabúes en el marco de las relaciones interpersonales familiares.

No obstante, habrá que considerar que la seguridad parte de la confianza básica y se articula en torno a la autoestima.

Autoestima

La autoestima se forja en los primeros años de la vida y luego se va desarrollando poco a poco desde la infancia hasta el final de esta. En esos primeros años la autoestima del niño depende de factores genéticos, pero sobre todo en la infancia se construye por la influencia de las personas que están con el niño. Actitudes que generen seguridad y apego serán importantes en el desarrollo de la autoestima propia.

Autocontrol

Uno de los puntos de mayor fricción en muchas familias puede ser la falta de autocontrol de los niños. Desde el nacimiento los niños están sujetos a situaciones de placer y displacer que vienen reguladas a nivel cerebral por el sistema de recompensa. De ahí que sea tan difícil el autocontrol de la conducta, que no puede aparecer totalmente hasta que el cerebro ha madurado las zonas de ejecución, las zonas frontales del cerebro. Estos conocimientos que nos aporta la neurociencia deberían ser tomados en cuenta por los adultos puesto que determinan el nivel de autorregulación de los niños, adolescentes e incluso jóvenes. Esto es lo que se ha

venido llamando voluntad en años anteriores y que el profesor Marina (2010) ha recuperado en su obra *La educación del talento.*

Se ha considerado que la autonomía es uno de los principales objetivos de las familias, pero ella no es más que una condición para algo. Autonomía es libertad de acción, pero acción ¿para qué? El qué hacer en una familia, cuando los hijos son pequeños, lo determinan en mayor o menor medida los padres. Sin embargo, las actividades a desarrollar por parte de los hijos tendrían que ser un elemento más para el diálogo y la negociación, haciéndoles partícipes con un creciente protagonismo. Este es un punto de controversia, sobre todo para conciliar familiar y laboralmente con las distintas elecciones, que pueden derivar en conflicto si no hay una comunicación adecuada o hay intereses muy contrapuestos. Desde los dos o tres años, los niños ya tienen intereses, gustos y aficiones que en muchos casos difieren de los de los padres. Esto es especialmente visible en los juegos y los juguetes. Los juegos, los juguetes, si son mal utilizados, son una forma de condicionamiento del pensamiento y de la motivación por parte de los padres. Sin embargo, si queremos establecer una adecuada maduración emocional en los niños, tendremos que respetar desde pequeños esas decisiones tomadas respecto del juego. Es más, nuestra sociedad occidental es propicia al desarrollo del hemisferio izquierdo, responsable de las actividades ordenadas, del pensamiento convergente. Por el contrario, los progenitores deben alentar la creatividad, la originalidad y el pensamiento divergente desde muy pequeños. Y mucho más cuando son mayores, permitiéndoles llevar a cabo acciones y actividades diseñadas por ellos. En dicha dirección, Marina (2011) nos dice que «la inteligencia humana mira hacia delante. Es proactiva más que reactiva. Está impulsada por objetivos, planes, aspiraciones, ambiciones y sueños, todo lo cual pertenece al futuro» (p. 175).

3.2. Aspectos relativos a las relaciones interpersonales

Una vez que hemos reseñado aquellos aspectos relativos a cada uno de los miembros de la familia, con especial atención a los hijos, que contribuyen a la madurez emocional de la misma, nos centraremos en este apartado en aquellos aspectos emocionales que están vinculados a las relaciones tanto internas como externas.

Asertividad

El asertividad es la competencia emocional en relación con los demás, que está vinculada a la autonomía y la seguridad personal. En las relaciones interpersonales existen tres modos muy definidos de interacción. Cuando la persona está insegura, tiene miedo a los demás, no se fía de los otros pues carece de esa confianza básica que señalábamos con anterioridad y su forma normal de relación es la timidez, la dependencia. Este tipo de niños y personas aceptan las opiniones o las conductas que los demás manifiestan. Otra forma de relación, en este caso de aquellas personas con

un nivel de seguridad aparente excesivo, es la agresiva. Este tipo de personas se muestran agresivas en su relación con los otros y poseen un alto nivel de frustración que compensan con una aparente superioridad sobre los demás, imponiendo sus opiniones y las conductas que los otros deben realizar. Estas dos formas de relación no son adaptativas, tanto para los hijos como para los padres, ya que no permiten el desarrollo de la autonomía emocional. La última es la forma **asertiva** de relación que establecen aquellas personas que tienen confianza en sí mismas, seguridad personal, un nivel de autonomía adecuado a su edad y una alta autoestima. Es la relación basada en el respeto a las opiniones y conductas de los demás, pero, sobre todo, en la confianza de que su forma de actuar, con o sin pequeños defectos, es la adecuada. Esta forma de actuar es la que había que conseguir que pusieran en práctica todos los miembros de la familia, niños y adultos, pues una relación agresiva en los padres, o una relación tímida por parte de ellos, no va a generar la confianza suficiente para la maduración emocional de los hijos.

Comunicación

Hemos hablado en todo momento de las fuerzas centrípeta y centrífuga en las familias. La comunicación es, junto con el cariño, la herramienta que mejor contribuye a la unión familiar. En educación emocional, la escucha activa es la técnica por excelencia que propicia una verdadera comunicación. La comunicación en muchos casos es utilizada como lucha de poder por aquellas personas y aquellos niños que tienen un alto nivel de inseguridad. La verdadera comunicación, aquella que escucha de forma activa las afirmaciones, las opiniones, los argumentos del otro, surge de personas que se sienten a gusto consigo mismas y también con los demás. Bisquerra (2017) señala que «el lenguaje emocional que dominamos y utilizamos afecta a nuestras relaciones con otras personas y a nuestro propio bienestar» (p. 265). Así, esas personas, lejos de entender al otro como una amenaza, lo consideran una oportunidad. Las opiniones de los demás nos enriquecen, nos dan nuevas oportunidades, renovadas perspectivas para entender las cosas e incluso para resolver nuestros propios problemas.

Empatía

Bisquerra (2016) nos dice que «todas las emociones, sean positivas o negativas, son legítimas. Legitimar las emociones es aceptar las emociones que experimenta la otra persona» (p. 184), y para ello necesitamos la empatía. La empatía es uno de los componentes más fuertes en la relación interpersonal. Está en la base del cariño, de la aceptación, del encuentro. Por esta razón es tan importante que los padres tengan especialmente dicha competencia.

Reconocimiento

Se ha puesto de manifiesto la importancia del afecto y de la escucha activa como

elementos integradores de las familias; sin embargo, existe otro muy sencillo de practicar y tremendamente eficaz en sus resultados, que es el reconocimiento. Reconocimiento, diremos una vez más, por parte de todos los miembros de la familia, no solo de la madre, que suele ser lo más habitual, sino del padre y también de los hijos. En este sentido Bisquerra (2016) nos dice que «hay que valorar las cualidades y fortalezas de los niños y expresarlo. Hay que hablar de lo que "hace bien" y de "lo bien que lo hace". Hay que "pillarlo haciendo algo bien". Pillarlo haciendo algo mal es inevitable. Pero hay que potenciar lo positivo y ser indulgentes con lo negativo, siempre con equilibrio y conciencia de que estamos en un proceso de crecimiento» (p. 184). Puede haber cierta tendencia a fijarnos en los defectos y en los errores, y puede ser un reto trabajar la crítica constructiva, la aceptación de que nuestra vida está inmersa en un proceso de mejora continua.

Límites: control emocional de los padres y sobre la conducta de los hijos

Lo mejor es conseguir normas sencillas y claras, refuerzo positivo en relación con la conducta de los hijos. Existen dos términos que se utilizan en este aspecto y que muchas veces son confundidos: autoridad y poder. Por nuestra parte, concluíamos (Hue, 2007) que los padres y docentes deben ser líderes para sus hijos, y líder no es el que ostenta el poder en la familia, sino quien ostenta el liderazgo que nace de la autoridad. Líder es la persona que da estructura al grupo. El estilo del líder determina el nivel de comunicación y colaboración entre los diferentes miembros. Y, de este modo, según sea la colaboración y comunicación, los grupos pueden englobarse en dos tipos, autoritarios y democráticos. Al hablar sobre bienestar docente (Hue, 2008), el autor exponía que «la autoridad nace de la confianza, del respeto, de la capacidad de motivación por nuestra parte» (p. 362). Así, lo más eficaz son las reglas consensuadas y conocidas por los hijos, dentro de unos límites razonables y siempre, como en el punto anterior manifestábamos, con un refuerzo positivo más que con castigos, y en relación directa con la conducta de ellos; y refuerzos no en función del estado emocional de los padres sino de la conducta de los hijos y de otras variables como el propio desarrollo madurativo de estos. Con respecto a la autoridad de los padres, Morgado (2007) nos indica que debe existir un adecuado balance entre emoción y razón. En la figura 4.1 vemos el equilibrio más frecuente ente autoridad y autonomía por parte de los hijos.

El doctor Jim Taylor (2004), por su parte, señala que existen dos tipos de amor: el amor incondicional y el condicionado. El primero es el amor que muestran los padres a sus hijos independientemente de la conducta de estos. Si bien es verdad que dentro de este amor cabe que los padres demuestren una mayor atención en función del esfuerzo que los hijos realizan para alcanzar las metas, aunque la consecución o no de estas no modifica la fuerza de ese cariño. En cambio, el amor condicionado es aquel que muestran los padres en función del éxito de sus hijos de tal manera que cuando estos obtienen éxitos, las expresiones de cariño se acrecientan, y disminuyen en función de los fracasos.

En este sentido, las investigadoras Kamis y Dweck (1999) descubrieron que los

niños que creían que su valía dependía de su rendimiento se convertían en personas excesivamente autocríticas, experimentaban intensas emociones negativas, juzgaban severamente sus actuaciones y eran menos perseverantes después de sufrir algún contratiempo. Esta investigación demuestra que el amor que depende de los resultados puede condicionar a niños que viven en un relativo estado de temor. No obstante, los estilos de autoridad no son iguales en todos los estamentos sociales ni en todas las culturas. Así Cruz et al. (2013) han descubierto que existen factores socioculturales en el aprendizaje compartido de la regulación emocional como bienestar subjetivo.

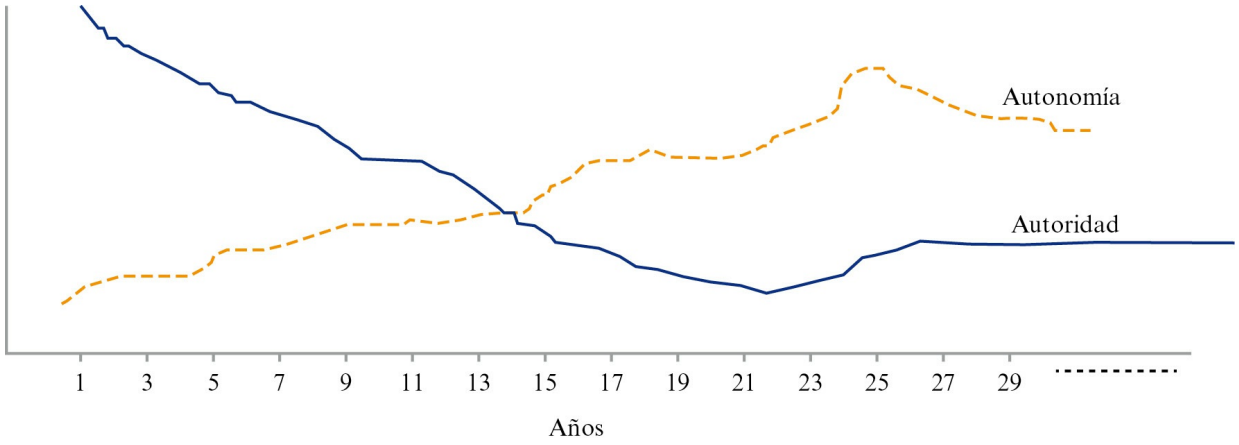


Figura 4.1. Evolución de la autoridad de los padres y la autonomía de los hijos.

PRÁCTICAS

Práctica 1. El sociograma familiar

Nivel	Adultos (padres, abuelos, cuidadores) y también niños desde los 6 años.
Objetivos	Conocer la dinámica familiar en varios aspectos, reflexionar sobre las fuerzas que la originan, aportar soluciones a las posibles tensiones que existan.
Competencias	Autoconocimiento de los integrantes de la familia, comunicación emocional, empatía.
Materiales	Cuaderno tamaño DIN A4 y lápices de colores.
Descripción	Desde el inicio del curso, y con una periodicidad mensual, primero los padres (el primer trimestre), luego los hijos y padres (el segundo trimestre) y finalmente todos los adultos que tienen una estrecha relación con los hijos, como abuelos o cuidadores (tercer trimestre), tendrían que completar el sociograma familiar en dos fases: la primera, de forma individual (los hijos con la ayuda que requieran), y más tarde de forma grupal, se elabora una síntesis que elige cada mes un miembro de la familia (Hue, 2007, p. 342). Los sociogramas tendrán los niveles que la familia decida. El primer nivel será siempre aquel en el que se determinen las relaciones positivas entre los miembros. El segundo nivel puede analizar, por ejemplo, el tiempo semanal que pasan juntos jugando o haciendo otras actividades. Por su parte, el tercer nivel se referirá al tiempo semanal que pasan hablando. Cada elemento de la familia tendrá un color diferente, el mismo en todos los niveles. Como se ha señalado, cada uno hace un borrador aislado de los demás que luego traslada a una hoja del cuaderno del sociograma familiar, para más tarde, y por elección de uno de ellos, llevar a cabo una síntesis que se trasladaría a una página posterior a las anteriores, completando así el primer mes del cuaderno. El segundo paso será conversar durante un corto tiempo sobre el sociograma resultante siempre con comentarios o ideas positivas, y nunca con descalificaciones o críticas de uno mismo o de los demás. El tercer y último paso será establecer cambios o acciones que puedan mejorar las relaciones internas de la familia para el mes siguiente.
Evaluación	La evaluación interna se encuentra inserta en la misma actividad, ya que en cada sesión se van a modificar aquellos aspectos que puedan mejorar la aplicación de esta técnica en función de los resultados. No obstante, sería deseable que, si esta actividad fuera llevada a cabo por una familia amiga, cuyos hijos compartan colegio con los propios, esta hiciera una evaluación del sociograma de la otra.

Práctica 2. ¿Somos una familia guay?

Nivel	Adultos (padres, abuelos, cuidadores) y también niños desde los 6 años.
Objetivos	Conocer el grado de desarrollo de las competencias emocionales, analizar individualmente y emocionales, establecer planes de mejora personal y grupal para un mayor desarrollo de nue
Competencias	Autoconocimiento de los integrantes de la familia, motivación individual y grupal, empatía y
Materiales	Pizarra tipo Veleda, gomets de colores para cada uno, cuadernos de anillas para cada uno.
Descripción	Este ejercicio se ha inspirado en la práctica que Antonio Vallés Arándiga (2000) propone co *padres?* Se han descrito en este artículo un conjunto de competencias emocionales que han d individual, bien en relación con los demás. La práctica, similar a la anterior, pretende que la de las competencias emocionales enumeradas. Se coloca una pizarra contra una pared en alguna estancia de la casa y se dibuja la tabla que

	Autonomía	**Seguridad**	**Autoestima**	**Autocontrol**	**Creatividad**	**Asertividad**
Padre						
Madre						
Hijo						
Hija						

Cada mes se reúnen todos y determinan los objetivos para el mes en curso relacionados con l
con dos, una personal y otra relacional, para ir progresivamente añadiendo en meses o años p
se determina el nivel en esa competencia, por ejemplo autocontrol, que se escribe en el cuad
hijo escribe cada semana «me enfado alrededor de diez veces cuando las cosas no me salen b
de reducir una vez al menos esas rabietas durante el mes.
Al cabo de ese mes, se reúne de nuevo la familia y analiza los logros —solo los logros— alc
en su casilla correspondiente; si entre todos convienen en que no lo ha logrado, no se pone n
conseguido y qué va a hacer para alcanzarlo el mes próximo. Los padres tienen que facilitar
premie los logros conseguidos tanto para los hijos como para sí mismos.

Evaluación

La evaluación intrínseca se realiza cada mes cuando son los propios miembros de la familia
cambios oportunos. También cabe una evaluación externa en un grupo de padres o escuela d

Práctica 3. Buscando las alianzas

Nivel

Adultos, preferentemente padres.

Objetivos

Conocer el tipo de alianzas y triangulaciones que se pueden dar en el ámbito de las relaciones familiares, analizar y reflexionar sobre dichas alianzas y triangulaciones buscando alternativas para mejorar las relaciones familiares.

Competencias

Autoconocimiento de los integrantes de la familia, preferentemente de la pareja, comunicación, capacidad reflexiva y búsqueda de alternativas.

Materiales

Espacio y momento adecuados, con bolígrafo y papel para cada uno.

Descripción

Se reflexiona individualmente sobre las últimas situaciones conflictivas en el ámbito familiar, fundamentalmente en las relaciones entre padres e hijos.
Se ponen en común las situaciones tanto por parte del padre como por parte de la madre.
Se acuerda seleccionar una situación.
Se plantean los interrogantes: ¿quién sale beneficiado y perjudicado con la situación familiar descrita?, ¿cómo interactúan los miembros de las familias, quién se alía con quién?, ¿qué papel desempeñan los hijos en las situaciones descritas por parte de los padres?, ¿qué sentimientos afloran en los distintos niveles de comunicación?

Evaluación

Se puede volver a revisar semanalmente la situación descrita, las alianzas y triangulaciones, así como los sentimientos.

Práctica 4. Buscando el cambio: la varita mágica

Nivel

Niños y adolescentes, con adaptación, así como adultos.

Objetivos

Conocer qué aspectos e ingredientes de la dinámica familiar contribuían a que las relaciones familiares fueran positivas; analizar y reflexionar sobre el comienzo del deterioro de las relaciones familiares.

Competencias	Empatía, capacidad de ponerse en el lugar de los demás, autoconocimiento de los integrantes de la familia, comunicación, capacidad reflexiva y búsqueda de alternativas.
Materiales	Espacio y momento adecuados, con bolígrafo y papel para cada uno.
Descripción	En primer lugar, se reflexiona individualmente sobre los mejores momentos de la autobiografía familiar. Puede ayudar expresiones como: «disfrutaba en la familia cuando...», «era feliz con mis padres/hermanos cuando...», «en los mejores tiempos, yo me sentía en mi familia... cuando...». Se ponen en común entre padres e hijos. Si el nivel de conflicto es alto, se pospone esta fase, que se retomará en el momento oportuno. En segundo lugar, se plantea la cuestión: «todo fue bien en la familia hasta que...» para intentar detectar qué es lo que pasó, lo que hizo que se deterioran las relaciones familiares, etc.; se pretende valorar el grado de gravedad y concretar las conductas, actitudes y emociones negativas que se han dado en las relaciones familiares. En tercer lugar, con una varita mágica ficticia que tiene cada miembro de la familia, se les expone: «si tuvieras que cambiar algo de ti para mejorar las relaciones familiares sería...», «si tuvieras que pedir algo a alguien de tu familia o necesitases algo de alguien de tu familia para mejorar las relaciones familiares, sería...», «si tuviera que mantener y multiplicar algo de mi familia en positivo sería...», «si tuviera que cambiar lo más negativo que perjudica las relaciones familiares sería...».
Evaluación	Se puede volver a revisar semanalmente la situación descrita, exponiendo a los demás o a aquel con quien se tenga más confianza los sentimientos y emociones suscitados a la hora de contar lo más negativo, de recuperar lo más positivo y de proponer con la varita mágica el plan de actuación personal para contribuir a la mejora de las relaciones familiares.

SÍNTESIS

El artículo comienza presentando la importancia de las emociones en todas las actividades de la vida (Torralba, 2013; Damasio, 2010). Más tarde se expone que el término familia tiene muchas acepciones y que no es necesario profundizar y discutir su alcance puesto que al respecto hay distintas revisiones, estudios y perspectivas (Durán, 2008; Musitu y Cava, 2001; Flaquer, 1998; Gervilla, 2008). Se trata más bien de reflexionar y analizar las posibilidades que tiene la educación emocional en las relaciones familiares. Uniendo estos dos términos, el artículo presenta la necesidad de la educación emocional de la familia, y no solo de los hijos o descendientes como ocurre habitualmente. La familia, los diversos tipos de familias, son construcciones emocionales en su mayoría constituidas por dos personas adultas que pretenden satisfacer mutuamente sus necesidades sentimentales; en otros casos están conformadas por adultos solos o en pareja con niños. En definitiva, como afirman Alabart y Martínez (2016), es un ser vivo. En cualquiera de los casos, primariamente los adultos construyen un espacio emocional en el que se vierten sus propios intereses, que pretenden configurar las relaciones entre todos los miembros de la familia. Ese espacio emocional llamado familia pretende durar en el tiempo y cuenta para ello con dos tipos de fuerzas: centrípetas y centrífugas. Entre las fuerzas centrípetas, aquellas destinadas a fortalecer la cohesión familiar, se encuentra el cariño y la fidelidad, mientras que entre las fuerzas centrífugas positivas destacaríamos la autorrealización y la autonomía de cada uno de los miembros, y no solo de los adultos, y mucho menos de uno solo de los adultos. Son muchos los autores que sostienen que el clima emocional de una familia viene determinado por

las competencias emocionales de todos y cada uno de sus miembros, y que para desarrollar dichas competencias contamos con estrategias y programas de educación emocional (Álvarez, Padilla y Márquez, 2016; Rodríguez-Gutiérrez, Martín-Quintana y Cruz-Sosa, 2016; Martínez González, 2009). En el artículo se nombran algunas de ellas y se profundiza en la necesidad de implementar tanto las competencias emocionales personales como las competencias emocionales relacionales. En este punto se hace hincapié en la necesidad de que sean primero los adultos de la familia los que desarrollen las competencias emocionales. Entre las competencias emocionales personales se encuentran la autonomía, la seguridad, el autocontrol y la creatividad, mientras que entre las competencias emocionales relacionales destacan la asertividad, la empatía, el reconocimiento y el establecimiento de límites. En definitiva, el artículo quiere poner de manifiesto que la educación de las competencias emocionales de cada uno de los adultos, así como de cada uno de los hijos o hijas que constituyen la prole, ayuda a la superación de los conflictos y a la perdurabilidad de la familia. Finalmente, se presentan también cuatro prácticas que ayudan a la mejor capacitación de las competencias emocionales de todos y cada uno de los miembros que constituyen ese espacio emocional que con una gran diversidad de formaciones denominamos familia. El objetivo fundamental de este capítulo es describir, analizar y reflexionar acerca de los estilos educativos parentales y su implicación con el desarrollo evolutivo de los menores. En este sentido, se relaciona con la dimensión cognitiva e intelectual, relacional o social, y de manera prioritaria con la emocional y afectiva.

Desde esta perspectiva, se analiza la importancia de la configuración del apego infantil o vínculo afectivo con las figuras de referencia, describiéndose los distintos tipos de apego existentes.

Se propone como reto la intervención con las familias para que puedan autoconocerse y desplegar actuaciones dirigidas a reflexionar y modificar pautas de interacción en la dinámica familiar a nivel comunicativo y referenciado a los estilos educativos, desde el contexto de la parentalidad positiva.

CUESTIONES

1. ¿Qué aspectos a nivel personal puedo trabajar para mejorar la educación emocional en el ámbito familiar?

La educación emocional en el ámbito familiar está relacionada con diversos aspectos; algunos de ellos son de nivel personal, y cada uno de nosotros tenemos posibilidad de trabajarlos para mejorar nuestras competencias en este ámbito. Te proponemos hacer un plan de trabajo en el que incluyas algunos aspectos fundamentales y básicos, entre otros, para abordar esta situación y ser mejor persona emocionalmente hablando.

Posible solución

Señalamos a continuación algunos aspectos esenciales que deben ser tenidos en cuenta desde la dimensión personal.

1. *Autonomía.* En qué medida soy autónomo, desde qué plano fomento la autonomía en mis hijos, en las personas con las que convivo. Algunas estrategias pueden ir encaminadas a dar tiempo a que los demás intenten hacer las cosas, a ser flexible con el grado de realización de cada cosa, a comprender las imperfecciones para a partir de ellas seguir mejorando, a valorar las cosas y trabajos bien hechos, a fijarnos en el esfuerzo y la actitud. Ir haciendo responsables a los hijos, según su edad, su madurez, etc., proponiendo retos como oportunidades de mejora. Desarrollar la actitud de aprender de los errores.
2. *Seguridad.* Desarrollar la confianza a través de la creencia en el otro, en su flexibilidad para hacer las cosas cada vez mejor, en su capacidad de aprendizaje, de imitación, etc. Desarrollar la valentía, relativizando los miedos, los errores y las equivocaciones como oportunidades de crecimiento y fuente de diálogo. Valorar el camino y las pequeñas metas alcanzadas más que el final perfecto o el destino acabado.
3. *Autoestima.* Valorando los aspectos positivos de cada persona con la que convivimos y separando los resultados de las acciones puntuales de una persona con la calificación despectiva, irónica o peyorativa. Valorar los logros sencillos y la actitud de afrontar retos más relevantes. Estar en camino, afrontar en lugar de evitar, construir y valorar en lugar de destruir y criticar son caminos que ayudan a fortalecer la autoestima.
4. *Autocontrol.* Saber esperar. Conocer las situaciones que llevan a los demás —y a mí mismo— a comportarse de una determinada manera, para comprenderlos con sus circunstancias. Desarrollar el esfuerzo, el sacrificio, sustituyendo las gratificaciones puntuales y próximas por otras más estables y lejanas, para forjar la voluntad. Saber pedir perdón, haciéndome consciente de los errores y de la impulsividad o enfado que me puede producir una situación. Volver a intentarlo, proponiéndome objetivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alabart, M. A. y Martínez, E. M. (2016). *Educación emocional y familia. El viaje empieza en casa.* Barcelona: Graó.

Álvarez, M., Padilla, S. y Márquez, M. L. (2016). Home and group-based implementation of the «growing up happily in the family» program in at-risk psychosocial contexts. *Psychosocial Intervention / Intervención Psicosocial, 25*(2), 69.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental.* Barcelona: Gedisa.

Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar.* Madrid: Síntesis.
Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional.* Barcelona: Graó.
Bisquerra, R. (2017). De la passió a l'emoció. Fonaments per a l' educación emocional. *Temps d'educació, 52,* 253-267. Universitat de Barcelona.
Calvo Álvarez, M. I., Verdugo Alonso, M. Á. y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva: Family participation is an essential requirement for an inclusive school. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(1), 99.
Claassen, M. M., Naudé, H. H., Pretorius, E. E. y Bosman, M. C. (2008). The contribution of prenatal stress to the pathogenesis of autism as a neurobiological developmental disorder: A dizygotic twin study. *Early Child Development and Care, 178*(5), 487-511.
Collet, J. (2013). *¿Cómo y para qué educan las familias hoy? Los nuevos procesos de socialización familiar.* Barcelona: Icaria.
Conangla y Soler (2011). *Ecología emocional para el nuevo milenio. El arte de reinventarse a uno mismo.* Barcelona: Planeta.
Cruz, R. G. et al. (2013). El papel de la familia en el aprendizaje compartido de la regulación emocional como bienestar subjetivo. *European Scientific Journal, 9*(32), 153-162.
Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre.* Barcelona: Destino.
De la Válgoma, M. (2013). *Padres sin derechos, hijos sin deberes. El laberinto jurídico de la infancia.* Barcelona: Ariel.
Durán, P. (2008). *El concepto de familia en los organismos internacionales. En Instituto de Estudios Superiores de la Familia. La familia, paradigma de cambio social.* Barcelona: Universidad Internacional de Cataluña.
Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia.* Barcelona: Ariel.
Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores.* Madrid: Narcea.
Goldman, A. (2017). *Emotional Intelligence: Why It Is More Important Than IQ and How You Can Improve Yours.* E-book, versión Kindle.
González, M.a J. y Jurado, T. (2015). *Padres y madres corresponsables. Una utopía real.* Madrid: Los libros de la Catarata.
Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia.* Buenos Aires: Paidós.
Gunjan, B. (2012). A study of family relationship in relation to emotional intelligence of the students of secondary level. *International Journal of Scientific and Research Publications, 2*(12), 1-5.
Hue, C. (2007). *Pensamiento emocional: un método para el desarrollo de la autoestima y el liderazgo.* Zaragoza: Mira.
Hue, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional.* Madrid: Wolters Kluwer.
Kamis, M. L. y Dweck, C. S. (1999). Elogios y críticas de la persona *versus* el proceso: implicaciones para la forma de tratar a los niños dependientes y para su autovaloración. *Developmental Psychology, 35,* 835-847.
Maganto, J. M.a y Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar. Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos.* Madrid: Pirámide.

Maganto, J. M., Bartau, I., Echevarría, J. y Martínez, R. A. (2000). Evaluación de un programa de intervención dirigido a fomentar la participación de la comunidad educativa en los centros escolares. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica, 52*(2), 197-211.
Marina, J. A. (2010). *La educación del talento.* Barcelona: Planeta.
Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad.* Barcelona: Planeta.
Marina, J. A. (2014). *Los miedos y el aprendizaje de la valentía.* Barcelona: Ariel.
Márquez, M.a L., Rodrigo, M.a J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres.* Madrid: Visor.
MEC (2014). *La participación de las familias en la educación escolar. Mirando al futuro.* Madrid: Secretaría General Técnica.
Mora, F. (2013). *Neuroeducación.* Madrid: Alianza Editorial.
Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón.* Barcelona: Ariel.
Musitu, G. y Cava, M.a J. (2001). *La familia y la educación.* Barcelona: Octaedro.
Navarro, I., Musitu, G. y Herrero, J. (2007). *Familias y problemas.* Madrid: Síntesis.
Rodríguez-Gutiérrez, E., Martín-Quintana, J. C. y Cruz-Sosa, M. (2016). Living adolescence in family parenting program: Adaptation and implementation in social and school contexts. *Psychosocial Intervention, 25*(2), 103.
Steiner, C. (2002). *La educación emocional.* Madrid: Summa.
Suárez Perdomo, A., Byrne, S. y Rodrigo López, M. J. (2016). Validación de la escala de apoyo parental *on line* (EAPO). *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 3*(1), 36.
Suárez, A., Rodríguez, J. A. y Rodrigo, M. J. (2016). The spanish online program The positive parent: Whom does it benefit the most? *Psychosocial Intervention, 25*(2), 119.
Taylor, J. (2004). *Motiva y estimula a tus hijos.* Madrid: Edaf.
Torralba, F. (2013). *Un mar de emociones.* Barcelona: Planeta.
Vallés, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos: cómo desarrollarla.* Madrid: EOS.

Fuentes electrónicas

Martínez-González, R. A. (2010). *Programa-guía para el desarrollo de competencias emocional, educativas y parentales.* http://www.observatoriodelainfancia.mscbs.gob.es/productos/pdf/programaGuiaDe [consultado el 13 de noviembre de 2016].
Muhammad, T. A. (2016). Relationship of Family Structure and Emotional Intelligence of Secondary School Students in Islamabad. *American Journal of Educational Research, 4*(9), 685-688. http://pubs.sciepub.com/education/4/9/7 [consultado el 13 de noviembre de 2016].
Papero, D. V. y Noone, R. (2015). *The family emotional system: An integrative concept for theory, science and practice.* Lanham: Lexington Books (e-book) [consultado el 13 de noviembre de 2016].

BLOQUE II
Psicología positiva

El bloque de la psicología positiva contiene varios capítulos de enorme interés por la implicación de distintos profesionales y enfoques, con sus diversas aportaciones, así como los ámbitos de actuación. Así, en este bloque podemos destacar un capítulo centrado en constructos de la psicología positiva, y en concreto del optimismo, aplicados al ámbito educativo y tres más que ofrecen aportaciones de constructos de la psicología positiva en ámbitos más concretos, la ansiedad escénica, la atención a niños con necesidades educativas especiales por problemas de regulación emocional y, finalmente, el ámbito de la empresa.

En primer lugar, el capítulo 5 se centra en la ansiedad escénica en músicos de formación y las aproximaciones desde la psicología positiva en contextos educativos, de la mano de los profesores universitarios Zarza, Orejudo y Casanova y la visión del Conservatorio Profesional del profesor Cuartero. Las teoría de Barlow (2000) incide en la importancia de la interacción entre las características personales —formación del músico, experiencias, esquemas cognitivos— y los factores contextuales —el tipo de actuación solista u orquestal—, la preparación o las expectativas. Ponemos en valor el esfuerzo por relacionarlo con otros constructos como la autoeficacia, el optimismo o el apoyo social para tener una visión más integradora. Se hace hincapié en la necesidad de formación del profesorado en el ámbito emocional con la propuesta de incorporar servicios de orientación para toda la comunidad educativa.

El capítulo 6, dedicado a la psicología positiva y la inclusión, abordado por la profesora Cardoso, hace hincapié en la constatación de la importancia de vincular el bienestar con el propio aprendizaje, concretado a través del fomento del apoyo escolar, la promoción de valores prosociales, la creación de un ambiente escolar seguro, la potenciación de la inteligencia social y emocional, el desarrollo de fortalezas, la organización de conductas orientadas hacia objetivos y el fomento de una forma de vida saludable. Las aportaciones que se pueden encontrar también se centran de una manera particular en la realidad de los niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, poniendo en valor la necesidad de desarrollar prácticas que los docentes pueden llevar a cabo en sus aulas para potenciar las fortalezas, la gratitud, el autoconcepto, la determinación y la resiliencia.

El capítulo 7 se centra en el optimismo y la esperanza como indicadores de desarrollo personal, haciendo hincapié en las implicaciones educativas desde la visión profesional de los profesores Royo, Balaguer, Orejudo, Palenzuela y Cano. El paso de una visión más divulgativa a una perspectiva más científica pone sobre la mesa la pertinencia del optimismo como constructo cognitivo, siendo una expectativa relacionada con procesos cognitivos, emocionales y motivacionales. La literatura evidencia los modos en que optimistas y pesimistas difieren en su percepción de la

propia realidad, en la manera en que emprenden distintas iniciativas en su ámbito más personal o profesional. Se torna muy relevante en la medida en que las formas de optimismo —expectativas y estilo explicativo— pueden, en última instancia, proteger y prevenir a la juventud de, entre otros, algunos cuadros de riesgo relacionados con la depresión u otros. La percepción de control sobre los distintos acontecimientos —también los estresantes, de una manera particular— es esencial para un desarrollo evolutivo equilibrado. Por su parte, desde hace tres décadas resulta clave la necesidad de trabajar también distintas dimensiones emocionales en la escuela, entre las que destaca la esperanza, como ingrediente necesario que influye en la construcción de proyectos de vida saludables y exitosos, entendido este como un desarrollo más pleno en la consecución de metas que abarcan dimensiones profesionales, pero también personales y relacionales. En este sentido la esperanza es la expectativa de que las metas pueden alcanzarse, teniendo en cuenta conocimientos acerca de la propia determinación y el compromiso de alcanzar una meta, así como los planes y estrategias a desarrollar a lo largo del proceso para conseguirlas.

Finalmente, el *coach* ejecutivo Schindler, autor del último capítulo de este bloque, el 8, incide en el cambio reciente y creciente con respecto a la importancia del bienestar de las personas, no entendidas solo como trabajadoras, en diferentes ámbitos, organizaciones y contextos empresariales. Con esta visión se aborda desde la perspectiva de la psicología positiva el estilo de vida saludable, las relaciones positivas a través de la amabilidad, las fortalezas individuales y de equipos, el liderazgo auténtico y la indagación apreciativa. La complejidad de la vida pone ante el individuo la posibilidad de encararla con una visión integradora, dando sentido y significado a los acontecimientos más estresantes o desagradables, así como a la faceta más positiva, que saca del ser humano un estilo de gestión de su vida basado en el desarrollo de las fortalezas personales y en la capacidad de superación. Se evidencia, finalmente, como aspecto relevante, que un ambiente de trabajo saludable, donde se dan relaciones basadas en el respeto y la confianza, ayuda a las personas a ser más felices, así como, en su ámbito más profesional, a rendir más y mejor. En síntesis, este bloque aporta al lector interesado en el campo de la psicología positiva distintas aplicaciones en varios contextos profesionales. La línea teórica adoptada se basa en constructos teóricos que avalan el enfoque de la psicología positiva, y partiendo de ellos se logra justificar las aplicaciones en el campo profesional. Por ello este bloque aúna implicaciones prácticas con sólidas bases teóricas de la psicología como medio para mejorar la vida de las personas en diferentes campos y supone un soporte útil para profesionales de muchos ámbitos.

5

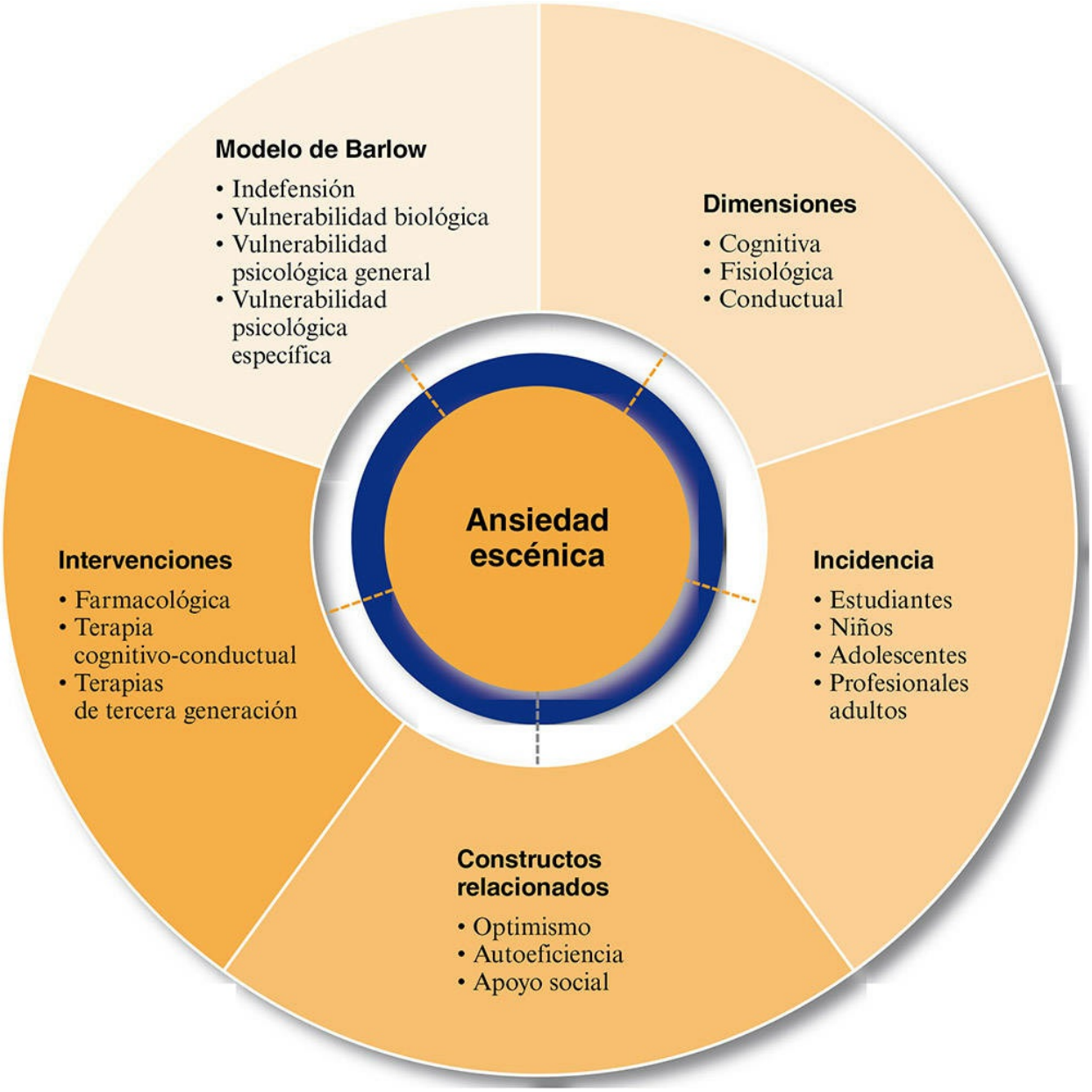
Ansiedad escénica. Algunas aproximaciones desde la psicología positiva en contextos educativos

FRANCISCO JAVIER ZARZA ALZUGARAY
SANTOS OREJUDO HERNÁNDEZ
ÓSCAR CASANOVA LÓPEZ
LUIS MANUEL CUARTERO OLIVEROS

RESUMEN

En este capítulo se aborda el problema de la ansiedad escénica en músicos en formación. Es un problema frecuente en este colectivo y puede condicionar el desarrollo de la carrera profesional si no se generan estrategias específicas para su control. La ansiedad escénica está presente en profesionales, pero también en estudiantes que se inician en la música sin una pretensión profesional. Las teorías que explican este problema, como la de Barlow (2000), inciden en la importancia de la interacción entre las características personales y los factores contextuales, que tienen un papel clave en la formación del músico, tanto por las experiencias directas en actuaciones como por la creación de esquemas cognitivos que modulan la respuesta ante estas situaciones. Entre los segundos, destacan el tipo de contexto en el que se producen las actuaciones (solistas versus orquestal), la preparación de la actuación o las expectativas vinculadas a ella. En la etapa formativa son relevantes la edad de inicio de la práctica musical, la interacción con el profesorado, el tipo de instrumento o la cultura institucional del centro formativo. Dada la trascendencia del tema, se analiza desde una perspectiva educativa y se plantean actividades que podrán ser desarrolladas por educadores, por las familias y por los propios interesados. Se completa el análisis teórico del problema con aportaciones de otros constructos, como la autoeficacia, el optimismo o el apoyo social, que permiten en su conjunto la propuesta de actividades prácticas con las que se cierra este capítulo.

MAPA MENTAL


Modelo de Barlow
• Indefensión
• Vulnerabilidad biológica
• Vulnerabilidad psicológica general
• Vulnerabilidad psicológica específica
Dimensiones
• Cognitiva
• Fisiológica
• Conductual
Ansiedad escénica
Intervenciones
• Farmacológica
• Terapia cognitivo-conductual
• Terapias de tercera generación
Incidencia
• Estudiantes
• Niños
• Adolescentes
• Profesionales adultos
Constructos relacionados
• Optimismo
• Autoeficiencia
• Apoyo social

INTRODUCCIÓN

La ansiedad escénica constituye un ejemplo prototípico de los denominados problemas de ansiedad ante la actuación. Aparece cuando se ha de hacer frente a una prueba cuyas repercusiones tienen relevancia para el interesado. Se puede encontrar esta ansiedad en situaciones tan habituales como tener que hablar en público, hacer un examen, una prueba deportiva o una actuación musical o escénica. Se considera que la ansiedad es un componente importante en esta situación que puede afectar al rendimiento y que afecta a músicos de todo el mundo (Yoshie, Kudo, Murakoshi y Ohtsuki, 2009). El grado de ansiedad, además, varía en función del tipo de situación, de tal manera que en situaciones de ensayo prácticamente no hay ansiedad, pero esta se va incrementando progresivamente en función de distintas variables contextuales, tales como el tipo de audiencia, las condiciones de la actuación o la preparación previa del repertorio.

Hoy en día la definición de la ansiedad escénica sigue sin ser única (Studer, Danusera, Hildebrandt, Arial y Gómez, 2011). Sin embargo, sí que existe un consenso bastante amplio en que está caracterizada por una evidente y perceptible aprensión a la actuación (APA, 1994; Kenny, 2008; Salmon, 1990; Studer, Danusera et al., 2011; Wilson, 1997), así como que presenta tres respuestas específicas, en el plano cognitivo, fisiológico y conductual (Osborne, Kenny y Holsomback, 2005; Sârbescu y Dorgo, 2014). En el primero destacan las preocupaciones sobre la actuación, sobre la competencia de uno mismo para hacer frente a la situación y los temores por la reacción de la audiencia. En lo que concierne a las respuestas fisiológicas, cada persona suele mostrar un patrón específico de respuesta, que se manifiesta con sudoración, elevación del ritmo cardiaco y respiratorio, temblor de manos, pies o de la voz, siendo especialmente relevante esta respuesta por el alto grado de interferencia que produce en una habilidad con tal alto componente motor como puede ser tocar un instrumento (Allen, 2013; Studer, Danusera et al., 2011). Por último, en el plano motor, las respuestas más graves implican la evitación de las actuaciones públicas o escapar de ellas, planteándose una peor actuación cuando no hay posibilidad de escape, por ejemplo en exámenes. Las formas de escape y evitación pueden ser sutiles, de modo que se plantea una cierta preferencia por un tipo de actuación y no por otro dependiendo de la ansiedad que genera cada una.

Las repercusiones de este problema no siempre son graves, y puede incorporarse como un elemento más de la preparación de los estudiantes de música. Sin embargo, Dalia (2004) estima que hasta un 20 % de los estudiantes de música abandonan su carrera musical por este problema. En otros casos, aparecen estilos de afrontamiento que pueden ser perjudiciales a largo plazo, tales como el recurso a sustancias de

distinta índole, como el alcohol, el tabaco o la automedicación (Fishbein, Middlestadt, Ottati, Straus y Ellis, 1988; Studer, Gómez, Hildebrandt, Arial y Danusera, 2011).

Por ello, parece necesario plantear medidas para ayudar a los estudiantes de música a manejar de manera adecuada las demandas derivadas de una actuación. Estas han de estar fundamentadas en un buen conocimiento científico del problema. Para ello es imprescindible atender al papel que desempeñan los docentes, los familiares, los iguales y la cultura organizativa y también a las características personales, variable que habitualmente ha sido señalada como la más relevante en la explicación de este problema, aunque, como no es la única, hay que añadir su interacción con las anteriores. Como señala Brodsky (1996), entender este problema no es posible sin tener en cuenta las demandas específicas de esta profesión y de su formación previa.

Para acabar esta introducción, señalar que desde la perspectiva de la regulación de la formación musical, las legislaciones más recientes han considerado relevante la formación competencial; precisamente esta formación competencial demanda formar profesionales capacitados para integrarse en un contexto profesional que requiere una buena actuación pública con distintos tipos de auditorio. Así, el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, plantea que el principal objetivo de las enseñanzas musicales es la «formación cualificada de profesionales que dominen los conocimientos propios de la música y adopten las actitudes necesarias que les hagan competentes para integrarse en los distintos ámbitos profesionales de esta disciplina» (p. 48.482).

De manera más específica, la Comunidad Autónoma de Aragón, en su Orden de 14 de septiembre de 2011, por la que se regula el contenido básico y el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, plantea, entre otras competencias para la obtención del título de grado de música en las especialidades instrumentales, interpretar el repertorio significativo de su especialidad tratando de manera adecuada los aspectos que lo identifican en su diversidad estilística, o también demostrar capacidad para interactuar musicalmente en todo tipo de proyectos musicales participativos, desde el dúo hasta los grandes conjuntos. Esto requiere el manejo del estrés derivado de la actuación.

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Salmon (1990) definió la ansiedad escénica como la experiencia de aprensión angustiosa sobre la disminución real de las habilidades interpretativas, en un contexto público, hasta un grado que no garantice la aptitud musical del individuo, su entrenamiento o su nivel de preparación. En la misma línea, Papageorgi, Creech y Welch (2013) señalan que es una de las variables psicológicas que más afecta a la calidad de la actuación musical, juntamente con el grado de preparación y el grado de maestría del músico.

Como ya hemos señalado, conlleva manifestaciones cognitivas, fisiológicas y

motoras (Studer, Danusera et al., 2011; Wilson, 2002), y aunque estos componentes no guardan una gran relación entre sí en aquellos músicos con bajos niveles de ansiedad escénica, sí que están altamente interrelacionados en los casos más graves (Kenny, Davis y Oates, 2004). No obstante, parece que los componentes cognitivos, sobre todo relacionados con la evaluación por parte de otros, las verbalizaciones negativas sobre la propia actuación, sobre los errores y sobre uno mismo, así como sobre los posibles errores, tienen un papel directo sobre la ansiedad (Kenny, Fortune y Ackerman, 2013; Kobori, Yoshie, Kazutoshi y Ohtsuki, 2011).

Desde una perspectiva clínica, la ansiedad escénica nos remitiría a un tipo de fobia específica; sin embargo, no en todos los casos podemos decir que la ansiedad escénica sea un problema, ya que, como establece la teoría de Yerkes y Dobson (1908) sobre la activación, en niveles no elevados y, sobre todo, con músicos expertos puede tener un efecto activador. Según Papageorgi et al. (2013), mientras que para un 37 % de los estudiantes la ansiedad escénica es un problema, para otro 35 % se convierte en un factor facilitador de la tarea. Como asegura Brodsky (1996), la ansiedad escénica abarca un continuo de casos, desde un hecho diario y sano, intrínseco a la propia profesión, hasta los síntomas más severos, debilitantes e incapacitantes cercanos al pánico. Sin embargo, el grado en el que los músicos experimentan la ansiedad puede diferir mucho de unos a otros debido a sus características personales (Orejudo, Zarza, Casanova, Rodríguez-Ledo y Mazas, 2017; Rae y McCambridge, 2004).

Debemos contemplar también que, pese a su poder facilitador, en elevados niveles la ansiedad escénica es un problema que puede llegar a condicionar gravemente las actuaciones musicales. Profundizando en su conceptualización, Kenny (2011) diferencia hasta tres subtipos diferentes en función del perfil de problemas adicionales. En uno de los casos, las personas afectadas presentarían lo que se llamaría un cuadro específico de ansiedad escénica, centrando sus preocupaciones en sus reacciones físicas y somáticas ante las actuaciones demandantes. Otro grupo presentaría un cuadro más amplio de ansiedad social, que afectaría a situaciones más diversas y condicionaría el ajuste social y psicológico, con una exacerbación más intensa en situaciones de actuación. Y un tercer subtipo estaría altamente relacionado con los procesos de ansiedad generalizada, en los cuales se presentan impedimentos reales de desempeño de una vida cotidiana normal ante el temor de una próxima actuación.

2. INCIDENCIA

La ansiedad escénica está presente en prácticamente todos los niveles en los que encontramos actuaciones musicales ante una audiencia, desde niños y niñas que están empezando a tener sus primeras interpretaciones hasta profesionales con mayor o menor trayectoria. Recientemente, Ryan (1998, 2004 y 2005) y Boucher y Ryan (2011) han comprobado que la ansiedad escénica está presente en niños desde edades tempranas, incluso a los tres años, y que sus manifestaciones tienen componentes

similares a las de los adultos, tales como aparecer antes de la actuación, ansiedad anticipatoria y ser sensible a condiciones ambientales como el estatus de la audiencia o la dificultad de la obra (LeBlanc, Jin, Obert y Siivola, 1997). De manera clásica, Simon y Martens (1979) ya ponían de manifiesto que los estudiantes de música experimentaban ansiedad al actuar ante un público, al igual que les ocurría a los deportistas.

En estudiantes adolescentes existen cifras que señalan que la ansiedad escénica es una de las preocupaciones más importantes de los alumnos de música. Fehm y Schmidt (2006) reportaron que en torno al 40 % de la muestra de trabajo (estudiantes de música de la Facultad de Dresde) sufría estrés a causa de la ansiedad escénica y que el 20 % de ellos veían empeorada la calidad de su actuación debido a este problema. En el ámbito español, y desde un punto de vista descriptivo, Herrera y Jorge (2013) constatan que para el 52,4 % de los estudiantes de música las eventuales actuaciones públicas suponen un motivo real de preocupación. En estas edades, las chicas suelen puntuar más alto en los indicadores de ansiedad escénica (Thomas y Nettelbeck, 2014).

En estudiantes de música de grado superior, es decir, aquellos que han superado un proceso selectivo para acceder a esta formación musical que los prepara para iniciar una carrera profesional, Zarza, Casanova y Orejudo (2016a) encuentran que cerca de un 30 % señalan que recurren a algún tipo de sustancia para hacer frente a la ansiedad escénica y que hasta un 19 % de ellos han pensado en ocasiones en abandonar sus estudios por este motivo. Por su parte, Studer, Danusera et al. (2011) obtienen cifras parecidas, con un 30 % de estudiantes que consideran este tema un grave problema. Wesner, Noyes y Davis (1990) detectan que el 30 % de su muestra recurre también a fármacos para paliar la ansiedad, y Studer, Gómez et al. (2011) corroboran la presencia del problema, que se pone de manifiesto en situaciones de evaluación, afectando notablemente a los resultados de esta en hasta un 35 % de los encuestados. En este grupo de estudiantes, las estrategias de afrontamiento usadas son muy diversas, aunque las más frecuentes son el consumo de sustancias naturales, la relajación o los ejercicios de respiración y con menor frecuencia el uso de fármacos y otras centradas en la revisión del repertorio, la distracción o la evitación. La conciencia sobre este problema hace que, al ser preguntados por ello, hasta el 85 % desearía tener asesoramiento por este problema (Studer, Gómez et al., 2011).

Entre músicos profesionales, algunos estudios revelan que hasta el 84 % reconoce haber tenido episodios de ansiedad que han afectado notablemente a su actuación (Kenny y Ackermann, 2015). Otros estudios reproducen esta presencia de la ansiedad escénica en músicos de diferentes instrumentos (Nicholson, Cody y Beck, 2015) y en casos específicos, como los cantantes de ópera (Kenny et al., 2004; Sandren, 2009), los pianistas o los flautistas (Kenny et al., 2013). En todos ellos los contextos de actuación como solistas generan los mayores niveles de ansiedad, con mayor afectación en este contexto de las chicas (Papageorgi et al., 2013). La presencia del problema en diferentes culturas se confirma con distintos estudios (Kobori et al., 2011; Papageorgi et al., 2013; Yoshie et al., 2009).

Un aspecto a tener en cuenta es que, aunque la ansiedad escénica aparece en todos estos grupos de músicos, hay diferencias notables si atendemos a los factores que la desencadenan. Así, por ejemplo, entre los profesionales, las preocupaciones por las demandas laborales son uno de los factores más importantes que genera estrés que puede acabar en ansiedad escénica. El estrés se puede asociar, por ejemplo, con el empleo de sustancias para mitigar la ansiedad y reducir su impacto en las actuaciones (Dobson, 2011). Las demandas específicas de esta profesión, altamente dependiente de los resultados más inmediatos y de la competencia musical, se convierten en un estresor para estos profesionales (Brodsky, 1996). En cualquier caso, las características personales resultan ser un mediador clave en las respuestas ante estas situaciones (Kenny, Fortune y Ackermann, 2009).

Entre los estudiantes que se orientan a un futuro profesional en la música, sus preocupaciones no están tan lejanas de los anteriores, aunque añaden un factor más, la demanda derivada de tener que hacer buenas actuaciones para finalizar los estudios y/o mantener el prestigio y tener que realizar pruebas tanto para el acceso a otras enseñanzas como para formar parte de orquestas, etc.

En los niveles formativos previos, las motivaciones para aproximarse a la formación musical son más heterogéneas y diversas, y no en todos los casos está presente la opción de una carrera musical. En general, en aquellos estudiantes con mayores niveles de ansiedad escénica se reducen las intenciones de acceder a la formación superior (Fehm y Schmidt, 2006). En este grupo, las preocupaciones por las reacciones de la audiencia y por las propias reacciones somáticas se convierten en factores desencadenantes. En estas edades, la frecuencia de síntomas es más alta entre las chicas que entre los chicos. Diversos estudios y en diferentes contextos avalan este dato. Entre otros, Chan (2011) comprueba que los componentes más jóvenes de una orquesta de Hong Kong, 174 músicos entre 7 y 18 años, al enfrentarse a una prueba de evaluación altamente estresante presentan niveles de ansiedad hasta el punto de que puede alterar su rendimiento.

Por último, entre los más pequeños, aparece un perfil diferencial de manifestaciones de la ansiedad escénica. La dimensión cognitiva y el temor a las reacciones de los otros son menores, pero los síntomas fisiológicos cobran una mayor relevancia. No hay diferencias entre chicos y chicas, y se da un efecto de habituación mucho más rápido ante exposiciones frecuentes (Boucher y Ryan, 2011; Ryan, 2005). Estos datos podrían apoyar, entre otros, la hipótesis de que aquellos estudiantes que han tenido un inicio temprano en la formación musical, antes de los 8 años, pueden experimentar menores niveles de ansiedad escénica (Zarza, Orejudo, Casanova y Aparicio, 2018), efecto que podría venir asociado a esta mayor habituación ante situaciones de exposición y a una desensibilización ante las reacciones de la audiencia, reacciones que podrían ser sobredimensionadas en el caso de aquellos estudiantes de mayor edad. Esto sin olvidar que es posible que este inicio temprano pueda dotar a estos estudiantes de una mayor competencia musical que aumente su eficacia percibida, y que esta sea una eficaz medida preventiva que reduzca las dudas sobre la actuación.

3. TEORÍAS EXPLICATIVAS: LA TEORÍA DE LA TRIPLE VULNERABILIDAD. EL MODELO DE BARLOW

Los datos anteriores ponen de manifiesto la importancia de la ansiedad escénica en la formación musical. En este apartado proponemos un marco teórico que pueda ayudar a entender la complejidad de este fenómeno y aproximarnos a su prevención o a su intervención cuando aparezca en niveles que condicionen el desarrollo personal y/o profesional. Así, hasta el presente, numerosos estudios han permitido analizar distintas variables personales y contextuales que explican diferencias en ansiedad escénica, la mayor parte de las cuales pueden ser entendidas desde el marco de la ansiedad escénica propuesto por Barlow (2000) y desarrollado en el contexto musical por Kenny y otros autores (Kenny y Osborne, 2006; Orejudo et al., 2017; Zarza, Casanova y Orejudo, 2016b). En línea parecida, Papageorgi, Hallam y Welch (2007) inciden en la interacción entre lo personal y lo contextual, añadiendo además el análisis procesual de la ansiedad escénica atendiendo al proceso antes de la actuación, durante esta y al acabar.

En este sentido, Barlow (2000) plantea que en el origen de distintos problemas de ansiedad coexiste un triple sistema de vulnerabilidades, definidas como «vulnerabilidad biológica», «vulnerabilidad psicológica general» y «vulnerabilidad psicológica específica». Las dos primeras hacen referencia a características personales y contextuales que tienen en común generar perfiles personales de indefensión y baja percepción de control de los acontecimientos (Barlow, 2000). Sería un factor de vulnerabilidad personal que nos expondría a distintos tipos de problemas de ansiedad, siendo la vulnerabilidad psicológica específica la que determinaría el tipo concreto de problema que vamos a generar. La vulnerabilidad biológica haría referencia a rasgos de personalidad como el neuroticismo, el afecto negativo o la inhibición de comportamientos (Barlow, 2000). Por su parte, la vulnerabilidad psicológica general, entendida como un estado de indefensión o de falta de percepción de control, estaría determinada por experiencias de falta de percepción de control, que durante los primeros años de vida darían lugar a un sistema de creencias en el que primarían los pensamientos negativos y la falta de percepción de control (Chorpita y Barlow, 1998).

Por último, la vulnerabilidad psicológica específica haría referencia a condiciones concretas que pueden dar cuenta de la aparición de ansiedad ante diferentes tipos de estímulos, en nuestro caso la actuación musical, o de diferentes condiciones ambientales que pueden activar la vulnerabilidad personal. En este sentido, es frecuente que los músicos se inicien en la práctica musical desde edades muy tempranas, siendo el contexto de aprendizaje altamente estructurado y marcado por la perfección. A esto hay que añadir que no es infrecuente que se encuentren con eventos críticos en su práctica musical vinculados a actuaciones importantes (Osborne y Kenny, 2008) que generan altos niveles de ansiedad que pueden incubar el problema, sobre todo cuando se dan vulnerabilidades biológicas y psicológicas como las ya mencionadas (Barlow, 2000).

Las variables contextuales también ayudan a explicar cómo actúan otras variables que derivan en diferencias individuales, por ejemplo, vinculadas al tipo de formación musical recibida. Así, hay estudios (Papageorgi et al., 2013) que señalan que los estudiantes de instrumentos en música clásica comparados con otros tipos de géneros como el jazz o la música tradicional suelen presentar más ansiedad. Igualmente, los instrumentistas que habitualmente actúan con agrupaciones suelen reportar menores niveles de ansiedad que aquellos que lo hacen como solistas, para quienes normalmente las actuaciones en grupo generan menos ansiedad que las actuaciones individuales (Casanova, Zarza y Orejudo, 2018). Estas diferencias nos llevarían a reflexionar sobre cómo en los contextos individuales la responsabilidad por el resultado de la actuación recae únicamente en el solista, siendo por ello mayores las probabilidades de ansiedad escénica en esa situación; además, esta preocupación se incrementa en contextos como la música clásica, en los que la formación vinculada a la perfección es mayor que en otros contextos de formación musical. En este sentido, es preciso señalar que en aquellos contextos en los que se pueden generalizar prácticas como la improvisación los niveles de ansiedad se reducen, incluso entre pianistas adolescentes (Allen, 2013).

Una última aproximación a las variables contextuales nos ayudaría a entender que determinadas condiciones específicas puedan hacer que una misma persona consiga tener diferentes niveles de ansiedad ante distintas actuaciones. Una de estas condiciones, como ya se ha mencionado, hace referencia a las condiciones de la actuación como solista o como parte de una orquesta; pero podríamos encontrar más diferencias relacionadas con el tipo de repertorio a interpretar, el tipo de público, las consecuencias de la actuación o incluso los niveles previos de preparación de la actuación o la historia personal en situaciones previas (Papageorgi et al., 2007). Aquí las características personales relacionadas con el estilo de aprendizaje, la motivación o los recursos cognitivos se convierten en importantes factores moduladores de la calidad de la actuación. Por ejemplo, una preparación inadecuada del repertorio que va a ser interpretado, así como una mala elección de dicho repertorio, pueden generar miedo al fallo tanto memorístico como técnico y musical en el concierto e incrementar de este modo la ansiedad escénica en el momento de salir al escenario.

Un elemento contextual específico que aparece en las interacciones que se producen entre el docente y el estudiante hace referencia al *feedback.* El *feedback* o retroalimentación haría referencia a la información aportada de manera recíproca entre el educador y el estudiante en su proceso de interacción. Smith y King (2004) lo consideran un elemento positivo dentro de los contextos de aprendizaje ya que modifica la conducta y la motivación del aprendiz, generando metas y prioridades o determinando los procesos de afrontamiento, pero también influyendo en el autoconcepto. Sin embargo, no en todos los casos se ha podido probar que tenga un valor positivo, ya que en ocasiones se ha relacionado con un peor rendimiento (Kluger y DeNisi, 1996). En el campo de la ansiedad escénica, este factor de *feedback* es clave, por cuanto está presente en todas las actuaciones musicales en las que hay un público (Pfordresher y Varco, 2010), así como en el proceso de aprendizaje,

especialmente en la interacción estudiante-profesor. Atender a esta dimensión, no obstante, no puede hacerse de manera independiente de las diferencias individuales en sensibilidad a este *feedback* (Smith y King, 2004). Así, evidencias empíricas (Orejudo et al., 2017) señalan una relación directa entre la sensibilidad al castigo y la ansiedad escénica, estando altamente relacionada aquella con la dimensión de indefensión planteada previamente por Barlow (2000). De esta manera, las diferencias individuales podrían influir en la identificación de estímulos negativos y en el reconocimiento, el aprendizaje y el recuerdo de situaciones de esta naturaleza (Kopecky, Sawyer y Behnke, 2004).

4. INTERVENCIÓN CLÍNICA EN ANSIEDAD ESCÉNICA

Desde una perspectiva clínica, el tratamiento de la ansiedad escénica queda reservado a aquellos casos en los que esta se ha convertido en un problema que condiciona a la persona, bien como estudiante, bien como profesional. Los tratamientos suelen corresponder con terapias psicológicas y con terapias farmacológicas (Chan, 2011; Kenny, 2005, 2011).

Los tratamientos psicológicos incluyen intervenciones conductuales y cognitivas e intervenciones cognitivo-conductuales, intervenciones combinadas, meditación, *biofeedback*, musicoterapia, hipnoterapia, técnica Alexander, etc., estas últimas consideradas terapias alternativas (Chan, 2011; Kenny, 2011; McGrath, 2012) y algunas incluidas en las denominadas terapias de tercera generación (Kenny, 2011).

De entre las anteriores, la terapia cognitivo-conductual está considerada la intervención más efectiva a la hora de lidiar con la ansiedad escénica (Kenny, 2005; Kenny et al., 2004; Kenny y Ackermann, 2009).

La terapia cognitivo-conductual es un híbrido entre las terapias centradas en las cogniciones, terapias cognitivas, y las terapias centradas en las conductas, terapias conductuales (Clark, 1986). Este tipo de terapia goza de reconocimiento para el tratamiento, reducción y manejo de los síntomas de la ansiedad y presenta un amplio abanico de marcos en los que puede ser empleada: educacional, psicológico y conductual (Hart, 2007). Kenny et al. (2004) señalan que la terapia cognitivo-conductual es la más probada en términos de psicoterapia, así como el tratamiento más efectivo disponible para desórdenes psicológicos, incluyendo la depresión y la ansiedad.

En la aplicación de una terapia cognitivo-conductual, el protocolo habitual debería empezar enseñando las técnicas de manejo de la ansiedad y determinando los miedos específicos del paciente, identificando cualquier pensamiento disfuncional acerca de la situación temida, la cual provoca o promueve la aparición de la ansiedad. Un principio fundamental de este modelo postula que las cogniciones desempeñan un papel significativo a la hora de determinar las cualidades de las emociones y los consiguientes comportamientos generados en la respuesta de ansiedad. Este modelo nos permite acceder a estructuras cognitivas y emocionales a fin de reorganizar los estilos de pensamiento habituales y/o automáticos para reducir los pensamientos, las

emociones y las conductas disfuncionales (Hart, 2007).

Por su parte, la solución farmacológica está considerada la modalidad de tratamiento preferida especialmente para los músicos que buscan el camino más rápido y fácil para bregar con sus problemas de ansiedad escénica (Kenny et al., 2004).

Entre los medicamentos empleados, los conocidos como betabloqueantes son los más utilizados para tratar la ansiedad escénica (Kenny, 2005). El uso de este tipo de fármacos como medio para paliar la ansiedad está extendido, y en ocasiones responde a una práctica de automedicación. Fishbein et al. (1988) observaron que de los 2.212 músicos profesionales que participaron en su estudio, un 27 % confesaba utilizar betabloqueantes para lidiar con la ansiedad escénica, incluyendo entre las ocasiones de consumo los momentos previos a las audiciones (72 %), antes de los recitales como solista (52 %), en las actuaciones orquestales difíciles (50 %) y en actuaciones de concierto (42 %). Desafortunadamente, los betabloqueantes solo son efectivos para el tratamiento de los problemas somáticos de la ansiedad, como palpitaciones, hiperventilación, temblores y palmas sudorosas, si bien no tienen ningún efecto en el tratamiento de problemas cognitivos y psicológicos, tales como las cogniciones negativas y baja autoestima en la actuación musical (Kenny, 2005).

Sin embargo, no se emplean como solución farmacológica únicamente betabloqueantes, sino que el uso de benzodiacepinas es un hecho común. No obstante, los músicos prefieren los betabloqueantes a las benzodiacepinas debido al efecto sedante en el estado de alerta mental que provocan estas (McGrath, 2012).

En cuanto a las terapias psicológicas, suelen recurrir a las cognitivo-conductuales. A modo de ejemplo, Hoffman y Hanrahan (2012) realizaron un estudio en el cual incluían a modo de intervención una combinación de restructuración cognitiva y técnicas de visualización dirigidas a músicos. Existe cierto debate sobre los elementos que son más importantes para lograr reducir la ansiedad escénica, debate centrado en torno a la terapia conductual, mediante exposición real o imaginaria a la situación de miedo a tocar en público, y la terapia cognitiva, centrada en la reestructuración de los pensamientos no adaptativos (McGinnis y Milling, 2005).

Así, las terapias conductuales conllevan un componente de afrontamiento de las situaciones más habituales en las que el músico experimenta ansiedad. En ellas se plantea poner en marcha las estrategias aprendidas en terapia y manejar la ansiedad que pueda aparecer en el transcurso de esta. El objetivo es manejar los niveles de ansiedad durante la actuación y los pensamientos catastróficos y lograr afrontar la situación sin intentar evitarla o escapar de ella. En el caso de que sea posible, es de gran ayuda poder plantear una exposición progresiva a estas situaciones aplicando principios de jerarquización, es decir, secuenciándolas paulatinamente en función del grado de ansiedad que generan. En el presente, con la aparición de las nuevas tecnologías, es posible incorporar elementos de realidad virtual para simular, por ejemplo, diferentes escenarios y públicos (Bissonnette, Dubé, Provencher y Moreno, 2015). Por su parte, las terapias cognitivas analizan el papel de las cogniciones desadaptativas en la ansiedad, ayudando al músico a identificar en su caso concreto

las que se convierten en menos funcionales, a generar estrategias para cambiarlas y modificarlas y a desarrollar otras alternativas más útiles.

Estas terapias han demostrado éxito en el tratamiento de estos problemas; por ejemplo, lo han puesto de manifiesto las investigaciones de Hoffman y Hanrahan (2012). Intervenciones similares resultan efectivas como tratamiento preventivo de la ansiedad escénica en adolescentes estudiantes de música previos al nivel profesional (Braden, Osborne y Wilson, 2015; Osborne, Greene y Immel, 2014). En este caso, intervenciones de ocho semanas basadas en programas de manejo del estrés, análisis de la incidencia y repercusiones de la ansiedad escénica, imaginería mental, técnicas de relajación y pensamiento positivo, entre otros, reducen la ansiedad escénica.

Otros componentes habitualmente incluidos en los programas de entrenamiento cognitivo-conductual han demostrado su eficacia en intervenciones independientes. Así, por ejemplo, Su et al. (2010) pusieron de manifiesto que las prácticas de respiración y entrenamiento antes de una actuación mejoraban la tensión al afrontar una audición, pero no lograban por sí solas reducir el pico de ansiedad media hora antes de la actuación, por lo que se insiste en la importancia de contar con intervenciones adicionales. En niños, existen igualmente nuevas experiencias que apuntan a la posibilidad de crear tríos terapéuticos incorporando a los padres (Flower, 2014), sin tener por ello que convertir el entorno de intervención en un campo rígido, sino más bien en un elemento de apoyo y mejora de la terapia.

Otras intervenciones alternativas incluyen prácticas como el yoga, el *biofeedback*, la improvisación o el entrenamiento en *mindfulness*. Con respecto al yoga, Stern, Khalsa y Hofmann (2012) comprobaron que un entrenamiento en yoga durante nueve semanas, con una hora de duración y prácticas para casa, reducía la ansiedad escénica en un grupo de voluntarios, y que la misma mejoría se mantenía en el seguimiento. El programa, en cualquier caso, era valorado muy positivamente. Por lo que respecta a la meditación y a las prácticas de *mindfulness*, algunos estudios han mostrado la utilidad de este tipo de intervenciones. Así, Chang, Midlarsky y Lin (2003) constatan que un grupo de estudiantes que practican yoga durante ocho semanas de duración reducen notablemente la ansiedad escénica y mejoran sus niveles de concentración comparados con un grupo de estudiantes que no participan en estas actividades. Por su parte, Farnsworth-Grodd (2012) encuentra que diferentes dimensiones de *mindfulness* se relacionan con la ansiedad escénica de manera longitudinal, mediando en ella las estrategias de afrontamiento, lo cual apoyaría teóricamente el funcionamiento de este tipo de intervenciones.

En cuanto al *biofeedback*, no hay muchas experiencias al respecto, pero en un clásico estudio de Nagel, Himle y Papsdorf (1989) se introduce esta técnica como parte adicional y efectiva de un programa de entrenamiento con técnicas cognitivo-conductuales.

Por último, y desde el mismo ámbito formativo, Allen (2013) y Kim (2005) han diseñado experiencias utilizando prácticas de improvisación con buenos resultados. Así, Allen (2013) comprueba que la preparación de jóvenes pianistas con experiencias previas de ansiedad escénica se ve mejorada con la incorporación y

exposición en público de repertorios libres y con elementos de improvisación. Por su parte, Kim (2005) realiza su estudio igualmente con pianistas, pero combina la improvisación con desensibilización progresiva y ejercicios de respiración, obteniendo el conjunto de la intervención buenos resultados. La percepción por parte de los estudiantes de un juicio menos basado en la precisión en este tipo de actuaciones es un elemento útil de estas intervenciones, percepción que incorporan los practicantes.

Por lo que respecta a los tratamientos farmacológicos, hay que destacar que es muy frecuente recurrir a ellos, como ya se ha comentado anteriormente (Packer y Packer, 2005), y que resultan útiles en el manejo de la ansiedad escénica a corto plazo, como avalan estudios existentes desde hace años. Distintos investigadores (Allen, 2013; Dooley, 2015; Ortiz-Brugués, 2008) recomiendan un uso esporádico de este tipo de fármacos, únicamente hasta que se desarrollan estrategias para el control de la ansiedad, ya que si bien la literatura avala la eficacia de estos fármacos en el control de la ansiedad escénica (Gates et al., 1983; James y Savage, 1984; Neftel et al., 1982), y así lo perciben quienes los consumen (Fishbein et al., 1988), parece que sus efectos son a corto plazo. Así, Orejudo, Zarza y Casanova (2018) encuentran que los estudiantes que más recurren a estas sustancias son los que experimentan mayor ansiedad y además presentan pensamientos de escape, es decir, los que cuentan con menores recursos de afrontamiento. Quizás, como señalan varios autores (Kenny, Arthey y Abbass, 2014; Kenny, Fortune y Ackermann, 2013; Nicholls et al., 2014), un análisis en los distintos subtipos de ansiedad escénica podría ayudar a identificar a aquellos afectados con distintos patrones para ajustar mejor las intervenciones. En cualquier caso, señalar el trabajo de James et al. (1978), que pone de manifiesto que uno de los más habituales betabloqueantes, el oxprenolol, reduce la ansiedad de músicos antes de una actuación, pero su efecto se deteriora notablemente en la segunda ocasión en la que se recurre a esta estrategia en un breve intervalo de tiempo. En la misma línea, Dooley (2015) señala que los betabloqueantes pueden ser una buena alternativa para los síntomas fisiológicos, pero no así para los psicológicos o conductuales.

5. ALGUNAS CONSIDERACIONES ADICIONALES DESDE OTROS CONSTRUCTOS

En este apartado se desarrolla la relación de la ansiedad escénica con tres aspectos que plantean una aproximación en positivo a ella y que hacen referencia al constructo del optimismo, de la autoeficacia y del apoyo social percibido por los estudiantes de música. De todos ellos, y sin pretender limitar todas las opciones existentes, se deducen algunas ideas para el desarrollo de medidas que optimicen el aprendizaje musical y reduzcan la ansiedad escénica.

El optimismo disposicional se define como una característica de personalidad que implica expectativas positivas sobre acontecimientos futuros con la confianza de que estos serán logrados (Carver y Scheier, 2005; Carver, Scheier y Segestrom, 2010).

Especialmente relevante es ubicar el constructo del optimismo dentro de los modelos autorregulatorios de la conducta. De ellos se deduce que nuestra conducta está orientada a metas, metas que están jerarquizadas y que guían nuestra conducta. Las emociones emergen en este proceso en función del grado de acercamiento-alejamiento de las metas, y este proceso está mediado por variables cognitivas, entre las que las expectativas de éxito desempeñan un papel importante (Carver y Scheier, 2005). Estas expectativas de éxito quedarían delimitadas en el constructo del optimismo disposicional, pero no son los únicos mediadores cognitivos que aparecen en este marco teórico. Otros constructos como el estilo atributivo, la esperanza (Snyder, 1994) o el optimismo fundado (Palenzuela, 1993) estarían en el mismo nivel y añaden otros elementos adicionales, tales como las expectativas de contingencia, las expectativas de solución de problemas, el locus de control interno o las creencias de eficacia. En el campo específico de la ansiedad escénica, Orejudo et al. (2017) han encontrado que este constructo guarda una relación directa con la ansiedad escénica en músicos en formación, y que puede ubicarse como otro mediador más en el modelo de Barlow (2000) al delimitar las expectativas de indefensión.

La autoeficacia es entendida como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras (Bandura, 1977). Las expectativas de autoeficacia pueden estar referidas a un dominio específico (Bandura, 2006) o por el contrario presentarse como un constructo general (Ebstrup, Eplov, Pisinger y Jørgensen, 2011; Sanjuán, Pérez y Bermúdez, 2000). Desde la teoría cognitivo-social, la autoeficacia se relaciona con las metas y con la perseverancia en la búsqueda de estas, así como con el impacto de los estresores. Específicamente, y en lo que concierne a las actividades públicas, la autoeficacia es mediador fundamental en la génesis de la ansiedad (Bandura, 2006; Brown y Barlow, 2009; Gallagher et al., 2013).

La autoeficacia como área de dominio específica se ha relacionado con la interpretación musical (McPherson y McCormick, 2006; Papageorgi et al., 2013; Ritchie y Williamon, 2011; Yoshie y Shigemasu, 2006). En estudios españoles, tanto la autoeficacia general (Orejudo et al., 2018) como la autoeficacia específica (Cuartero, 2016) se han relacionado con la ansiedad escénica. En el primer caso, delimitando una vez más el constructo más general de la indefensión con el que manifiesta una clara relación inversa, de lo que se concluye que un desarrollo personal basado en las creencias generales de eficacia ayuda a delimitar un perfil de baja vulnerabilidad general a la ansiedad.

Un elemento de gran interés en la autoeficacia es la existencia de un marco teórico sobre su desarrollo y las posibilidades de utilizarlo para intervenir en estos contextos. Así, Zimmerman (2000), en contextos educativos, señala que las experiencias directas, el modelado, la instrucción directa o la ansiedad son condiciones que afectan notablemente a las creencias de autoeficacia. En este contexto, el profesorado (Pajares, 2003) puede incidir notablemente en la mejora de la autoeficacia, ayudando al estudiante en su proceso de aprendizaje, pero también retroalimentando las expectativas de autoeficacia, orientándolo hacia los problemas específicos y

activando metas. En este sentido, el docente puede abordar abiertamente el problema de la ansiedad ante la actuación y favorecer que el estudiante pueda generar recursos para hacer frente a esta demanda (Hildebrandt y Nübling, 2004).

El papel expuesto para el profesor en el párrafo anterior señala igualmente la importancia de los agentes en el proceso de aprendizaje musical del niño, agentes que incluyen también a la familia y a los iguales. El contexto familiar y el apoyo de los agentes cercanos pueden tener un papel crucial, tanto en la línea de ayudar a estos niños a desarrollar competencias de autorregulación específica como para identificar áreas de interés y refuerzo de las mismas (Lehmann y Kristensen, 2014). Hay que señalar que este papel de apoyo de los adultos resulta especialmente relevante en actividades de alto grado de dominio específico que requieren un inicio temprano. En muchas ocasiones esto ocurre en un entorno social y familiar altamente interesado en la música, con padres que promueven la implicación en actividades de manera no programada, que además programan más y mejores actividades, y también puede apoyarse con una edad de inicio temprana, lo que nos situaría ante una combinación de elementos que retroalimentarían la competencia específica en este dominio concreto (Moore, Burland y Davidson, 2003). Como ya hemos señalado, el sentido de competencia específica es un protector frente a la ansiedad; o incluso, con alto dominio de la actividad, esta ansiedad puede tener un efecto activador favorecedor de la actuación.

Además, algunos estudios como el de Bastian (1989) evidencian que este apoyo no es igual en todas las edades, siendo especialmente cálido y centrado en sí mismos en niños de edades más tempranas. A estas diferencias en el trato de los profesores con estos niños se une la distinta sensibilidad que los jóvenes de estas edades manifiestan ante el *feedback* ofrecido en actuaciones públicas por parte de adultos e iguales (Mizokawa, 2015). Esto lleva a autores como Lehmann y Kristensen (2014) a plantear la especialización de los profesores que inician en la práctica musical. Estas condiciones sociales favorecedoras, así como la no proliferación de exposiciones prematuras de los niños a tareas o ambientes de índole competitiva centrados en la evaluación, tales como audiciones para orquestas o concursos de interpretación, salvo que estén suficientemente preparados (Kenny y Ackermann, 2009), pueden ayudar a formar estudiantes competentes capaces de hacer frente a futuras demandas de mayor entidad.

Sin embargo, este papel de los adultos puede ayudar en un sentido positivo, pero igualmente puede convertirse en un factor de riesgo cuando la preparación para la actividad de apoyo no atiende las necesidades específicas de estos niños. Padres y educadores de todos los contextos son clave, y su preparación para ello es fundamental. En apoyo a esta tesis, y en el contexto del temor a hablar en público, Kelly et al. (2002) comprobaron que los niños de entornos familiares en los que se fomenta la expresión autónoma de ideas, conceptos y opiniones presentan menores problemas de ansiedad social. Además, Spence, Donovan y Brechman-Toussaint (1999) encuentran que los niños con mayores niveles de ansiedad social son percibidos como menos competentes, y reciben menos *feedback* positivo y menos

atribuciones de competencia por parte de sus iguales. Las dos ideas previas terminan generando el nexo propicio para que los aprendizajes producidos en el entorno familiar se reproduzcan entre los iguales.

PRÁCTICAS

Práctica 1. Conócete a ti mismo

Nivel	Conservatorio superior y profesional.
Objetivos	Conocer en qué momentos experimentamos ansiedad escénica, las situaciones concretas en las que aparece, las manifestaciones cognitivas, fisiológicas y conductuales, así como las estrategias que ponemos en marcha para su control.
Competencias	Autoconocimiento.
Materiales	Registro en papel organizado en columnas con los apartados de situación/qué pienso, qué noto, qué hago, qué pasa después, cómo acaba la situación/valoración de la ansiedad de 0-10.
Descripción	Consiste en ir rellenando el esquema anterior todas y cada una de las veces que experimentamos ansiedad. Si ocurre pocas veces, se puede plantear la tarea durante un plazo de un mes. Si es más frecuente, durante una o dos semanas, y si es muy esporádico, recordar las últimas ocasiones en las que ha ocurrido.
Evaluación	La evaluación de esta práctica requiere poder constatar que el estudiante ha identificado en cada apartado elementos que le ayuden a conocer tanto las situaciones que le generan ansiedad como las respuestas que pone en marcha cuando se presenta.

Práctica 2. Prepara tu jerarquía

Nivel	Conservatorio superior y profesional.
Objetivos	Poder graduar las situaciones en las que aparece ansiedad ante la actuación y organizarlas jerárquicamente para favorecer su afrontamiento.
Competencias	Control de la ansiedad. Autoconocimiento.
Materiales	Lápiz y papel.
Descripción	La tarea consiste en generar un listado de todas las situaciones que el interesado pueda imaginar en las que va a experimentar ansiedad o en las que la ha experimentado. Una vez realizada una pequeña descripción de dichas situaciones, se procederá a ordenarlas de mayor a menor en función del grado de ansiedad que conllevaría cada una de ellas. Hecho esto, se plantea al estudiante un afrontamiento progresivo de ellas.
Evaluación	Es fundamental contar con un buen número de situaciones para poder plantear su jerarquización. Para ello es conveniente repasar el listado y hacer comparaciones entre las situaciones más cercanas para comprobar que realmente están ordenadas según el grado de ansiedad experimentado.

Práctica 3. Aprende a valorar tu actuación

Nivel	Conservatorio superior y profesional.
Objetivos	Aprender a valorar objetivamente las actuaciones públicas y los ensayos de los repertorios.

Competencias	Autoevaluación.
Materiales	Papel y lápiz.
Descripción	Una vez realizado un ensayo para un repertorio o una actuación pública, es muy importante generar estrategias para valorarlo que sean realistas y mantengan la motivación por el aprendizaje. Se recomienda realizar esta parte al final de cada ensayo empezando por listar los aspectos que mejor hemos ejecutado y que han supuesto un reto para nosotros. Después se puede incluir una valoración de los apartados de la actuación más complicados y en los que han aparecido más errores, tratando de encontrar explicaciones. Finalmente, hemos de valorar cómo nos sentimos y si podemos proponer algunas mejoras para nuestras próximas actuaciones.
Evaluación	La evaluación de la práctica requiere analizar la aparición de aspectos positivos de la actuación y si los aspectos negativos son concretos y no generar mayor ansiedad al pensarlos y una reducción de la motivación.

Práctica 4. Aprendiendo a respirar para relajarnos

Nivel	Conservatorio superior y profesional.
Objetivos	Practicar la respiración diafragmática y percibir señales de relajación gracias a ella.
Competencias	Control de la ansiedad y de la respiración. Aprender a conocer nuestro cuerpo.
Materiales	Búsquedas en Internet sobre técnicas de respiración.
Descripción	Busca en Internet cómo ejercitar la respiración diafragmática y practica en casa y en momentos en los que no experimentes una gran ansiedad. En estas prácticas iniciales es importante que puedas autoobservar las sensaciones de relajación que aparecen en diferentes partes de tu cuerpo. Tras estos ensayos iniciales, empieza a practicar de igual manera cada vez que tengas que hacer frente a una actuación importante.
Evaluación	Es fundamental poder comprobar que el estudiante puede controlar la respiración, verbalizar las sensaciones que autoobserva y practicarla en momentos que le generan ansiedad.

Práctica 5. Conociendo y controlando nuestro diálogo interno

Nivel	Conservatorio superior y profesional.
Objetivos	Partiendo de la práctica 1, se trata de poder aplicar algunas de las técnicas cognitivas existentes para cambiar los pensamientos más disfuncionales previamente identificados.
Competencias	Autoconocimiento. Control de pensamientos negativos.
Materiales	Lápiz y papel. Búsquedas en Internet sobre preguntas para analizar pensamientos irracionales o autoinstrucciones para afrontar situaciones que generan ansiedad.
Descripción	En primer lugar, repasa la tarea de la práctica 1 y elige una situación concreta, la más reciente o la que mayor nivel de ansiedad te generase. Tras esto, dedica un tiempo a detectar las ideas que había en tu mente durante la situación, que es posible que hayas anotado o no. Valora cuáles de ellas crees que te resultan más angustiosas y trata de elaborar un listado con ideas que te puedan hacer sentir mejor. Puedes ayudarte de preguntas guía para cuestionar tus pensamientos que encontrarás en Internet.

Evaluación	Es fundamental poder comprobar que el estudiante ha generado un listado de ideas alternativas que le hacen sentirse mejor al pensar en una nueva situación en la que experimentó ansiedad en el pasado.

Práctica 6. Rompe el tabú

Nivel	Conservatorio superior y profesional.
Objetivos	Aprender a expresar nuestras emociones y pedir ayuda a personas cercanas, como el profesorado de música o iguales significativos.
Competencias	Habilidades sociales.
Materiales	Lápiz y papel, espacio para *role playing*. Materiales de Internet sobre estrategias para expresar emociones.
Descripción	Uno de los factores que mantienen la ansiedad escénica es no verbalizarla ante personas que nos podrían ayudar a generar mejores estrategias de afrontamiento. Asimismo, los profesores pueden no conocer esta situación por la falta de señales en las actuaciones o por considerar que es un aspecto de responsabilidad exclusiva del estudiante. Ante esta alternativa, es útil pensar cómo exponer las preocupaciones que surgen ante las actuaciones y pedir opinión sobre cómo se podrían controlar. Se puede finalizar la práctica con ensayos sobre el momento de comunicar que se está sufriendo ansiedad escénica.
Evaluación	Mediante observación o análisis del material escrito, valorar la puesta en marcha de esta conducta y cogniciones que puedan impedir su activación.

Práctica 7. Aprendiendo a crear autoconfianza en nuestros hijos ante una actuación pública (instrumento, obra de teatro, etc.): retroalimentación eficaz

Nivel	Academias, escuelas de música, conservatorio de grado elemental, conservatorio profesional, padres/madres, educadores.
Objetivos	Identificar situaciones en las que transmitir confianza a nuestros hijos al enfrentarse a una actuación pública. Conocer la técnica de retroalimentación de una actuación. Poder emitir retroalimentaciones positivas ante una actuación.
Competencias	Competencias sociales de tipo parental.
Materiales	Listado de situaciones en las que solemos emitir juicios sobre otros niños o adultos, folios, pizarra, sillas y mesa.
Descripción	Una de las experiencias más importantes para nuestros hijos que pueden generar un mayor nivel de ansiedad ante las actuaciones es enfrentarse a ellas en un contexto de alta demanda, con un nivel escaso de preparación o con demandas que exceden con mucho su competencia. Además, un contexto crítico por parte de los profesores o de los padres puede generar e incrementar los temores a los propios errores o provocar inseguridad sobre el nivel de competencia que el niño percibe, lo que puede convertirse en un claro riesgo para provocar un elevado nivel de ansiedad ante esta actuación. Por ello es fundamental que los padres/madres/educadores en general aprendan, como entorno más cercano del niño, a trasmitir sus demandas y a reportar *feedback*. En esta sesión nos centraremos en las habilidades parentales necesarias para transmitir un *feedback* efectivo. Desarrollo: repaso de materiales, identificación de situaciones en las que puede aparecer una crítica hacia la actuación pública de alguien. Debate y puesta en común sobre las habilidades que usamos en estas ocasiones. Planteamiento de estrategias alternativas y

	role playing.
Evaluación	Mediante observación o repaso de materiales elaborados, valorar la consecución de los objetivos planteados.

Práctica 8. Ajustando expectativas sobre el logro de nuestros hijos

Nivel	Academias, escuelas de música, conservatorio de grado elemental, conservatorio profesional, padres/madres, educadores.
Objetivos	Identificar situaciones en las que el logro de nuestros hijos está por debajo de nuestras expectativas. Identificar los factores que pueden incidir en una actuación pública (preparación, demandas de evaluación, ansiedad, etc.). Establecer metas realistas, progresivas y jerarquizadas, situando su consecución en el corto, medio y largo plazo. Aprender a valorar el proceso de progreso ante la actuación.
Competencias	Competencias sociales de tipo parental.
Materiales	Listado de situaciones.
Descripción	Los padres y educadores generamos expectativas sobre nuestros hijos sobre ámbitos concretos de su desarrollo y específicamente ante contextos que suponen actuaciones públicas (música, deportes, teatro, danza, etc.). Metas poco realistas o valoraciones muy elevadas de sus actuaciones por nuestra parte les pueden provocar un estrés adicional que puede desembocar en una peor actuación y generarle más miedo, haciendo que nuestro objetivo de ayudarles y acompañarlos en el proceso no resulte eficaz. En esta práctica reflexionaremos sobre las experiencias concretas que se dan con nuestros hijos y sus actuaciones. Identificaremos este tipo de situaciones y aprenderemos a usar estrategias alternativas para reconocer las demandas específicas en cada caso, los factores que pueden incidir en el nivel de logro de cada actuación y el planteamiento de metas progresivas y jerarquizadas. De esta manera podremos convertirnos en fuente de apoyo para nuestros hijos y mejorar su competencia ante las actuaciones. Desarrollo: repaso de materiales, identificación de situaciones en las que puede aparecer una crítica hacia la actuación pública de alguien. Debate y puesta en común sobre las habilidades que usamos en estas ocasiones. Planteamiento de estrategias alternativas y *role playing*.
Evaluación	Mediante observación o repaso de materiales elaborados, valorar la consecución de los objetivos planteados.

SÍNTESIS

La ansiedad escénica o ansiedad ante la actuación es una de las respuestas emocionales más importantes en la formación y en la carrera profesional musical. Abarca situaciones muy variadas, desde ocasiones en las que tiene un efecto activador que favorece y ayuda a la preparación del repertorio y a su puesta en escena, pasando por casos en los que está presente, sobre todo en las actuaciones, y puede deteriorarlas, hasta circunstancias más graves en las que se consumen sustancias para mitigar sus efectos o se necesita recurrir a servicios profesionales para su control.

El abordaje de este problema, como el de cualquier otro, requiere contar con teorías que ayuden a explicar su origen y su mantenimiento, siendo especialmente útil desde nuestro punto de vista la teoría de Barlow (2000), que incide en la importancia

de las variables personales y contextuales, como hemos ido exponiendo a lo largo de este capítulo. En este sentido, es de destacar el papel que las distintas experiencias en las que la ansiedad no puede controlarse pueden tener, generando una percepción de vulnerabilidad ante las actuaciones públicas. Que la ansiedad escénica esté presente desde edades muy tempranas justifica atender a su dimensión formativa. Así, para llegar a este punto, el aprendizaje y la formación es un contexto que bien podría ayudar a prevenir este problema o por el contrario contener factores de riesgo para su desarrollo. Hasta el presente varios de estos elementos están bien identificados y los hemos recogido a lo largo de este capítulo. No obstante, y tras algunos trabajos recientes (Papageorgi et al., 2010a, b), analizar dimensiones más amplias del contexto, tales como la cultura de los centros o las creencias y prácticas de los docentes, resulta clave.

Se ha ampliado el marco teórico de este capítulo añadiendo aportaciones recientes que pueden contribuir a delimitar algunos aspectos adicionales sobre este problema. Por ejemplo, se ha examinado el papel que puede desempeñar el análisis de la dimensión psicológica representada por la teoría de la autoeficacia o del optimismo, así como la importancia clave de un factor contextual más específico, el apoyo social. Este análisis ha continuado con las intervenciones en ansiedad escénica, que, pese a no contar con el respaldo de la literatura científica, sí permiten asentar las bases para actuar ante el continuo de problemas que pueden estar asociados a ella. No obstante, y con respecto a ellas, queda abierto el reto de que las prácticas derivadas puedan incorporarse al ámbito formativo, ámbito que ha guiado en todo momento el capítulo aquí presentado. Las modalidades para ello pueden ser diversas, desde la incorporación de gabinetes de orientación en los conservatorios hasta la oferta en distintos formatos de asignaturas o talleres dirigidos a los estudiantes y a las familias. Asimismo, se cree que la formación del profesorado sobre este tema, una reflexión sobre los elementos del currículo que más inciden en las presiones hacia esta carrera y la ruptura del tabú que rodea a esta cuestión pueden ser de ayuda para convertir esta dimensión emocional en una vía hacia la mejora de la formación musical.

CUESTIONES

1. ¿Por qué tenemos ansiedad escénica?

Una vez leído este capítulo, es posible que alguien se plantee directamente por qué surge la ansiedad escénica, fenómeno que está presente en los músicos profesionales, pero también en otros colectivos que tienen que exponerse ante una audiencia o público, lo que lleva implícita una demanda hacia el protagonista de la actuación. Piensa en posibles elementos que puedan estar presentes en esta explicación.

Posible solución

Como la mayor parte de las preguntas que nos podemos plantear ante cualquier fenómeno psicológico y educativo, la respuesta no es sencilla, y las distintas teorías

existentes nos pueden ayudar a comprender mejor el tema y, sobre todo, las implicaciones que se derivan de él. En este apartado desarrollaremos algunas de estas ideas:

1. La teoría de Barlow de la ansiedad escénica que hemos expuesto en este capítulo ofrece un marco teórico muy interesante para saber qué personas tienen más predisposición a experimentarla al describir las tres vulnerabilidades que se incluyen en su modelo. Así, hay una tendencia de algunas personas a ser más vulnerables a cualquier tipo de ansiedad, tanto por predisposición general a todo tipo de problemas como por haber experimentado pocas experiencias de control (o haber estado sometidas a contextos de falta de control) durante su infancia.
2. La misma teoría de Barlow incide en la importancia de las experiencias de aprendizaje para sentir ansiedad. Si bien las características personales señalan que hay personas más vulnerables que otras, los datos de incidencia de este problema y la demanda de apoyo para poder afrontarlo mejor hacen pensar que actuar en público genera estrés a la mayoría de la gente, estrés que se incrementa ante determinados factores contextuales.
3. En este sentido, sí hay algunos aspectos concretos que nos hacen a todos más vulnerables a la ansiedad escénica, tales como las experiencias negativas (o la falta de experiencias positivas) durante la adolescencia, enfrentarnos a pruebas muy exigentes sin la garantía suficiente de éxito, las demandas generalizadas que los estudiantes reciben de su entorno, un *feedback* negativo sobre las actuaciones o convertir en tabú este tema.
4. De lo anterior se deduce que es útil pensar que en la formación de músicos hay que tener en cuenta un objetivo relacionado con la preparación para la actuación en público, aspecto que está recogido en la legislación actual sobre la formación musical.

2. Como profesional que trabaja con estudiantes de música, ¿cómo puedo ayudarles a vencer la ansiedad escénica?

Aparte de poder entender cómo llegamos a tener ansiedad escénica, es muy posible que sin ser un profesional especializado en estos temas te plantees, como docente o como familiar, cómo ayudar a tu hijo o hija o estudiante a gestionar este problema. Aquí avanzamos algunas cuestiones que te pueden ayudar.

Posible solución

1. Lo primero que debemos saber es que hay algo que puede ser poco útil: decirle a la persona que quieres ayudar que «no debe tener ansiedad o miedo ante la situación de tocar en público». Todos podemos llegar a controlar el temor que esta situación nos produce, pero para ello hay que pasar por un proceso de aprendizaje que requiere su tiempo, y aunque la meta es buena, esperar que

alguien alcance el objetivo sin haber hecho el proceso suele generarle más indefensión.

2. Tras esto, lo más importante es poder hacer entender que ponerse más nervioso ante una actuación es normal, que a veces experimentamos ansiedad. Conocer que hay ocasiones en las que esto es más probable nos ayudará también a tener expectativas realistas sobre el progreso.
3. Lo más importante para superar la ansiedad escénica es saber convertir en experiencias de éxito aquellas en las que, partiendo de un cierto nivel de activación, podemos finalizarlas habiendo reducido la ansiedad, con la percepción de que hemos podido manejarla. Para ello es bueno analizar también nuestros pensamientos previos a la actuación, aprender a no dramatizar las posibles consecuencias de los errores, entender que los comentarios del público y del profesorado son distintos, y por lo general más benévolos de lo que creemos, y que el avance es progresivo.
4. Si eres profesor de la persona a la que quieres ayudar, es muy importante hablar con la familia sobre el tema y transmitir ideas en la línea comentada. Si por el contrario eres un familiar, es bueno que esto se pueda hablar con el profesor de tu hijo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allen, R. (2013). Free improvisation and performance anxiety among piano students. *Psychology of Music, 41*(1), 75-88. Doi: 10.1177/0305735611415750.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4.a ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psycological Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Self-efficacy beliefs of adolescents. En B. Kishner (ed.), *Adolescence and education* (pp. 307-337). Boulder, Colorado: University of Colorado School of Education.

Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist, 55*(11), 1247-1263. Doi: 10.1037/0003-066X.55.11.1247.

Bastian, H. G. (1989). *Leben für Musik. Eine Biographiestudie über musikalische (Hoch) Begabungen.* Mainz, Alemania: Schott.

Bissonnette, J., Dubé, F., Provencher, M. D. y Moreno, M. T. (2015). Virtual reality exposure training for musicians: Its effect on performance anxiety and quality. *Medical Problems of Performing Artists, 30*(3), 169-177.

Boucher, H. y Ryan, C. A. (2011). Performance stress and the very young musician. *Journal of Research in Music Education, 58,* 329-345.

Braden, A. M., Osborne, M. S. y Wilson, S. J. (2015). Psychological intervention reduces self-reported performance anxiety in high school music students. *Frontiers Psychology, 6,* 195. Doi: 10.3389/fpsyg.2015.00195.

Brodsky, W. (1996). Music performance anxiety reconceptualized: A critique of

current research practices and findings. *Medical Problems of Performing Artists, 11*(3), 88-98.

Brown, T. A. y Barlow, D. H. (2009). A proposal for a dimensional classification system based on the shared features of the DSM-IV anxiety and mood disorders: Implications for assessment and treatment. *Psychological Assessment, 21*, 256-271.

Carver, C. S. y Scheier, M. F. (2005). Optimism. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 231-243). Nueva York: Oxford University Press.

Carver, C. S., Scheier, M. F. y Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 879-889. Doi: 10.1016/j.cpr.2010.01.006.

Casanova, O., Zarza, F. J. y Orejudo, S. (2018). Differences in performance anxiety levels among advanced conservatory students in Spain, according to type of instrument and academic year of enrolment. *Music Education Research, 20*(3), 377-389. Doi: 10.1080/14613808.2018.1433145.

Chan, M. Y. (2011). *The relationship between music performance anxiety, age, self-esteem, and performance outcomes in Hong Kong music students* (tesis doctoral no publicada). Durham, RU: Durham University.

Chang, J. C., Midlarsky, E. y Lin, P. (2003). Effects of meditation on music performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists, 18*(3), 126-130.

Chorpita, B. F. y Barlow, D. H. (1998). The development of anxiety: The role of control in the early environment. *Psychological Bulletin, 124*(1), 3-21.

Clark, D. M. (1986). A cognitive approach to panic. *Behaviour Reasearch and Therapy, 24*(4), 461-470. Doi: 10.1016/0005-7967(86)90011-2.

Cuartero, L. M. (2016). *Autoeficacia musical y apoyo social en estudiantes de conservatorio: adaptación de dos cuestionarios y estudio preliminar* (trabajo fin de máster). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Dalia, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos.* Madrid: Mundimúsica.

Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón (2011). Orden de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón, 195*, 20.911-21.139. Disponible en: http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=622009780505.

Dobson, M. C. (2011). Insecurity, professional sociability and alcohol: Young freelance musicians' perspectives on work and life in the music profession. *Psychology of Music, 39*(2), 240-260. Doi: 10.1177/0305735610373562.

Dooley, T. P. (2015). Treating anxiety with either beta blockers or antiemetic antimuscarinic drugs: A review. *Mental Health in Family Medicine, 11*(2), 89-99.

Ebstrup, J. F. A., Eplov, L. F. B., Pisinger, C. A. y Jørgensen, T. A. (2011). Association between the five factor personality traits and perceived stress: Is the

effect mediated by general self-efficacy? *Anxiety, Stress and Coping, 24*, 407-419.
Farnsworth-Grodd, V. A. (2012). *Mindfulness and the self-regulation of music performance anxiety.* Auckland, NZ: The University of Auckland. Disponible en: https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/19993.
Fehm, L. y Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders, 20*(1), 98-109. Doi: 10.1016/j.janxdis.2004.11.011.
Fishbein, M., Middlestadt, S. E., Ottati, V., Straus, S. y Ellis, A. (1988). Medical problems among ICSOM musicians: Overview of a national survey. *Medical Problems of Performing Artists, 3*(1), 1-8.
Flower, C. (2014). Music therapy trios with child, parent and therapist: A preliminary qualitative single case study. *Psychology of Music, 42*(6), 839-845. Doi: 10.1177/0305735614547065.
Gallagher, M. W., Payne, L. A., White, K. S., Shear, K. M., Woods, S. W., Gorman, J. M. y Barlow, D. H. (2013). Mechanisms of change in cognitive behavioral therapy for panic disorder: The unique effects of self-efficacy and anxiety sensitivity. *Behaviour Research and Therapy, 51*, 767-777.
Gates, G. A., Saegert, J., Wilson, N., Johnson, L., Shepherd, A. y Hearne, E. M. 3rd. (1983). Effect of beta blockade on singing performance. *The Annals of Otology, Rhinology and Laryngology, 94*(6 Pt 1), 570-574.
Hart, R. (2007). *Therapeutic response to performance anxiety: Extending clinical research into the experience of artistic performance with a sample of professional musicians.* Londres: Metanoia Institute. London University.
Herrera, L. y Jorge, G. (2013). Ansiedad escénica musical en estudiantes de flauta travesera. *Eufonía. Didáctica de la Música, 57*, 43-55.
Hildebrandt, H. y Nübling, M. (2004). Providing further training in musicophysiology to instrumental teachers: Do their professional and preprofessional students derive any benefit? *Medical Problems of Performing Artists, 19*(2), 62-69.
Hoffman, S. L. y Hanrahan, S. J. (2012). Mental skills for musicians: Managing music performance anxiety and enhancing performance. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 1*(1), 17-28. Doi: 10.1037/a0025409.
James, I. y Savage, I. (1984). Beneficial effect of nadolol on anxiety-induced disturbances of performance in musicians: A comparison with diazepam and placebo. *American Heart Journal, 108*, 1150-1155.
James, I. M., Pearson, R. M., Griffith, D. N. W., Newbury, P. y Taylor, S. H. (1978). Reducing the somatic manifestations of anxiety by beta-blockade - A study of stage fright. *Journal of Psychosomatic Research, 22*, 327-337.
Kelly, L., Keaten, J. A., Finch, C., Duarte, I. B., Hoffmann, P. y Michels, M. M. (2002). Family communication patterns and the development of reticence. *Communication Education, 51*, 202-209.
Kenny, D. T. (2005). A systematic review of treatments for music performance anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping, 18*(3), 183-208.
Kenny, D. T. (2008). *Music Performance Anxiety. International Handbook of Musicians' Health and Wellbeing.* Oxford: Oxford University Press.
Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety.* Oxford: Oxford

University Press.
Kenny, D. T. y Ackermann, B. (2009). Optimising physical and mental health in performing musicians. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (eds.), *Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 390-400). Oxford: Oxford University Press.
Kenny, D. T. y Ackermann, B. (2015). Performance-related musculoskeletal pain, depression and music performance anxiety in profesional orchestral musicians. A population study. *Psychology of Music, 43*(1), 43-60. Doi: 10.1177/0305735613493953.
Kenny, D. T., Arthey, S. y Abbass, A. (2014). Intensive Short-Term Dynamic Psychotherapy (ISTDP) for severe music performance anxiety: The assessment, process and outcome of psychotherapy with a professional orchestral musician. *Medical Problems of Performing Artist, 29*(1), 3-7.
Kenny, D. T., Davis, P. y Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders, 18*(6), 757-777. Doi: 10.1016/j.janxdis.2003.09.004.
Kenny, D. T., Fortune, J. y Ackermann, B. (2009). What predicts performance excellence in tertiary level music students? En A. Williamon, S. Pretty y R. Buck (eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 487-492). Utrecht: Association Européenne des Conservatoires (AEC).
Kenny, D. T., Fortune, J. y Ackermann, B. (2013). Predictors of music performance anxiety in skilled tertiary level flute players. *Psychology of Music, 41*(3), 306-328. Doi: 10.1177/0305735611425904.
Kenny, D. T. y Osborne, M. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology, 2*(2-3), 103-112. Doi: 10.2478/v10053-008-0049-5.
Kim, Y. (2005). Combined treatment of improvisation and desensitization to alleviate music performance anxiety in female college pianists: A pilot study. *Medical Problems of Performing Artists, 20*(1), 17-24.
Kluger, A. N. y DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin, 119,* 254-284.
Kobori, O., Yoshie, M., Kazutoshi, K. y Ohtsuki, T. (2011). Traits and cognitions of perfectionism and their relation with coping style, effort, achievement, and performance anxiety in Japanese musicians. *Journal of Anxiety Disorders, 25*(5), 674-679. Doi: 10.1016/j.janxdis.2011.03.001.
Kopecky, C. C., Sawyer, C. R. y Behnke, R. R. (2004). Sensitivity to punishment and explanatory style as predictors of public speaking state anxiety. *Communication Education, 53,* 281-285.
LeBlanc, A., Jin, Y. C., Obert, M. y Siivola, C. (1997). Effect of audience on music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education, 45,* 480-496.
Lehmann, A. C. y Kristensen, F. (2014). «Persons in the Shadow» brought to light: Parents, teachers, and mentors – how guidance works in the acquisition of musical skills. *Talent Development & Excellence, 6,* 57-70.
McGinnis, A. M. y Milling, L. S. (2005). Psychological treatment of musical

performance anxiety: Current status and future directions. *Psychotherapy, 42*, 357-373.
McGrath, C. E. (2012). *Music performance anxiety therapies: A review of the literature* (tesis doctoral). Chicago, Il.: University of Illinois. Urbana Champaign.
McPherson, G. E. y McCormick, J. (2006). Self-Efficacy and music performance. *Psychology of Music, 34*(3), 322-336. Doi: 10.1177/0305735606064841.
Ministerio de Educación (2010). Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 137*, 48.480-48.500. Disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/2010/06/05/pdfs/BOE-A-2010-8955.pdf.
Mizokawa, A. (2015). Theory of mind and sensitivity to teacher and peer criticism among Japanese children. *Infant and Child Development, 24*, 189-205.
Moore, D. G., Burland, K. y Davidson, J. W. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology, 94*(4), 529-549. Doi: 10.1348/000712603322503088.
Nagel, J. J., Himle, D. P. y Papsdorf, J. D. (1989). Cognitive-behavioral treatment of musical performance anxiety. *Psychology of Music, 17*(1), 12-21. Doi: 10.1177/0305735689171002.
Neftel, K., Adler, R., Käppeli, L., Rossi, M., Dolder, M., Käser, M., Brugesser, H. y Vorkauf, H. (1982). Stage fright in musicians: A model illustrating the effect of beta blockers. *Psychosomatic Medicine, 44*, 461-469.
Nicholls, J., Staiger, P. K., Williams, J. S., Richardson, B. y Kambouropulos, N. (2014). When social anxiety co-occurs with substance use: Does an impulsive social anxiety subtype explain this unexpected relationship? *Psychartry Research, 220*, 909-914.
Nicholson, D. R., Cody, M. W. y Beck, J. G. (2015). Anxiety in musicians: On and off stage. *Psychology of Music, 43*(3) 438-449. Doi: 10.1177/0305735614540018.
Orejudo, S., Zarza, F. J. y Casanova, O. (2018). Music performance anxiety. Substance use and career abandonment in Spanish music students. *International Journal of Music Education*. Doi: 10.1177/0255761418763903.
Orejudo, S., Zarza, F. J., Casanova, O., Rodríguez-Ledo, C. y Mazas, B. (2017). The relation of music performance anxiety (MPA) to optimism, self-efficacy and sensitivity to reward and punishment: Testing the theory of personal vulnerability on a sample of Spanish music students. *Psychology of Music, 45*(4), 570-583. Doi: 10.1177/0305735616674791.
Ortiz-Brugués, A. (2008). *Music performance anxiety. A review of the literature* (tesis doctoral). Freiburger Institut für Musikemedizin. Freiburg, Germany: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.
Osborne, M. S., Greene, D. y Immel, D. (2014). Managing performance anxiety and improving mental skills in conservatoire students through performance psychology training: A pilot study. *Psychology of Well-Being, 4*(18), 1-17. Doi: 10.1186/s13612-014-0018-3.
Osborne, M. S. y Kenny, D. T. (2008). The role of sensitizing experiences in Music Performance Anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music, 36*(4), 447-

462. Doi: 10.1177/0305735607086051.
Osborne, M. S., Kenny, D. T. y Holsomback, R. (2005). Assessment of MPA in late childhood. *International Journal of Stress Management, 12*(4), 312-330. Doi: 10.1037/1072-5245.12.4.312.
Packer, C. D. y Packer, D. M. (2005). Beta-blockers, stage fright, and vibrato: A case report. *Medical Problems of Performing Artists, 20*(3), 126-130.
Pajares, F. (2003). Self-efficacy belief, motivation, and achievment in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quaterly, 19*, 139-158.
Palenzuela, D. L. (1993). Personal control: An integrative-multidimensional approach. En D. L. Palenzuela y A. M. Barros (eds.), *Modern trends in personality theory and research* (pp. 87-108). Oporto: APPORT.
Papageorgi, I., Creech, A. y Welch, G. (2013). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music, 41*(1), 18-41. Doi: 10.1177/0305735611408995.
Papageorgi, I., Haddon, E., Creech, A., Morton, F., De Bezenac, C., Himonides, E., Potter, J., Duffy, C., Whyton, T. y Welch, G. (2010a). Institutional culture and learning I: Perceptions of the learning environment and musicians' attitudes to learning. *Music Education Research, 12*(2), 151-178. Doi: 10.1080/14613801003746550.
Papageorgi, I., Haddon, E., Creech, A., Morton, F., De Bezenac, C., Himonides, E., Potter, J., Duffy, C., Whyton, T. y Welch, G. (2010b). Institutional culture and learning II: Inter-relationships between perceptions of the learning environment and undergraduate musicians' attitudes to performance. *Music Education Research, 12*(4), 427-446. Doi:10.1080/14613808.2010.520432.
Papageorgi, I., Hallam, S. y Welch, G. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education, 28*, 83-107. Doi: 10.1177/1321103X070280010207.
Pfordresher, P. Q. y Varco, T. (2010). Altered auditory feedback effects on keyboard and singing performance. En S. M. Demorest, S. J. Morrison y P. S. Campbell (eds.), *Proceedings of the 11th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC11)* (pp. 474-477). Seattle, Washington: University of Washington.
Rae, G. y McCambridge, K. (2004). Correlates of performance anxiety in practical music exams. *Psychology of Music, 32*(4), 432-439. Doi: 10.1177/0305735604046100.
Ritchie, L. y Williamon, A. (2011). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music, 39*(3), 328-344. Doi: 10.1177/0305735610374895.
Ryan, C. (1998). Exploring musical performance anxiety in children. *Medical Problems of Performing Artists, 13*(3), 83-88.
Ryan, C. (2004). Gender differences in children's experience of musical performance anxiety. *Psychology of Music, 32*(1), 89-103. Doi: 10.1177/0305735604039284.
Ryan, C. (2005). Experience of musical performance anxiety in elementary school children. *International Journal of Stress Management, 12*(4), 331-342.
Salmon, P. (1990). A psychological perspective on Musical Performance Anxiety: A review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists, 5*(1), 1-11.

Sandren, M. (2009). Health anxiety instead of performance anxiety among opera singers. *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Sanjuán, P., Pérez, A. M. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para la población española. *Psicothema, 12*(2), 609-613.

Sârbescu, P. y Dorgo, M. (2014). Frightened by the stage or by the public? Exploring the multidimensionality of music performance anxiety. *Psychology of Music, 42*(4) 568-579. Doi: 10.1177/0305735613483669.

Simon, J. A. y Martens. R. (1979). Children's anxiety in sport and nonsport evaluative activities. *Journal of Sport Psychology, 1,* 160-169.

Smith, C. D. y King, P. E. (2004). Student feedback sensitivity and the efficacy of feedback interventions in public speaking performance improvement. *Communication Education, 53,* 203-216.

Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here.* Nueva York: Free Press.

Spence, S. H., Donovan, C. y Brechman-Toussaint, M. B. (1999). Social skills, social outcomes and cognitive features of childhood social phobia. *Journal of Abnormal Psychology, 108,* 211-221.

Stern, J. R. S., Khalsa, S. B. S. y Hofmann, S. F. (2012). A yoga intervention for music. Performance anxiety in conservatory students. *Medical Problems of Performing Artists, 27*(3), 123-128.

Studer, R., Danusera, B., Hildebrandt, H., Arial, M. y Gómez, P. (2011). Hyperventilation complaints in music performance anxiety among classical music students. *Journal of Psychosomatic Research, 70*(6), 557-564. Doi: 10.1016/j.jpsychores.2010.11.004.

Studer, R., Gómez, P., Hildebrandt, H., Arial, M. y Danusera, B. (2011). Stage fright: Its experience as a problem and coping with it. *International Archives of Occupational and Environmental Health, 84,* 761-771.

Su, Y. H., Hsin, J. L., Chen, I., Lin, C. C., Liao, M. J. y Chen, H. S. (2010). Effects of using relaxation breathing training to reduce music performance anxiety in 3rd to 6th graders. *Medical Problems of Performing Artists, 25*(2), 82-86.

Thomas, J. P. y Nettelbeck, T. (2014). Performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music, 42*(4), 624-634. Doi: 10.1177/0305735613485151.

Wesner, R. B., Noyes, Jr. R. y Davis, T. L. (1990). The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders, 18*(3), 177-185.

Wilson, G. D. (1997). Performance anxiety. En D. J. Hargreaves y A. C. North (eds.), *The social psychology of music* (pp. 229-248). Oxford: Oxford University Press.

Wilson, G. D. (2002). *Psychology for performing artists* (2.a ed.). Londres: Whurr.

Yerkes, R. M. y Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology, 18*(5), 459-482. Doi: 10.1002/cne.920180503.

Yoshie, M., Kudo, K., Murakoshi, T. y Ohtsuki, T. (2009). Music performance anxiety in skilled pianists: Effects of social-evaluative performance situation on subjective, autonomic, and electromyographic reactions. *Experimental Brain*

Research, 199(2), 117-126.
Yoshie, M. y Shigemasu, K. (2006). Effects of state anxiety on performance in pianists: Relationship between the Competitive State Anxiety Inventory-2 subscales and piano performance. En M. Baroni, A. R. Addessi, R. Caterina y M. Costa (orgs.), *Proceedings of the 9 International Conference on Music Perception and Cognition* (pp. 394-402). Bolonia: University of Bologna, ESCOM.
Zarza, F. J., Casanova, O. y Orejudo, S. (2016a). Estudios de música en los conservatorios superiores y ansiedad escénica en España. *RECIEM. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 13,* 50-63. Doi: 10.5209/RECIEM.49442.
Zarza, F. J., Casanova, O. y Orejudo, S. (2016b). Ansiedad escénica y constructos psicológicos relacionados. Estudiantes de cinco conservatorios superiores de música españoles. *RIEM. Revista Internacional de Educación Musical*, *4*, 13-24. Doi: 10.12967/RIEM-2016-4-p013-024.
Zarza, F. J., Orejudo, S., Casanova, O. y Aparicio, L. (2018). Music Performance Anxiety in adolescence and early adulthood: Its relation with the age of onset in musical training. *Psychology of Music*, *46*(1), 18-32. Doi: 10.1177/0305735617691592.
Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 82-91. Doi: 10.1006/ceps.1999.1016.

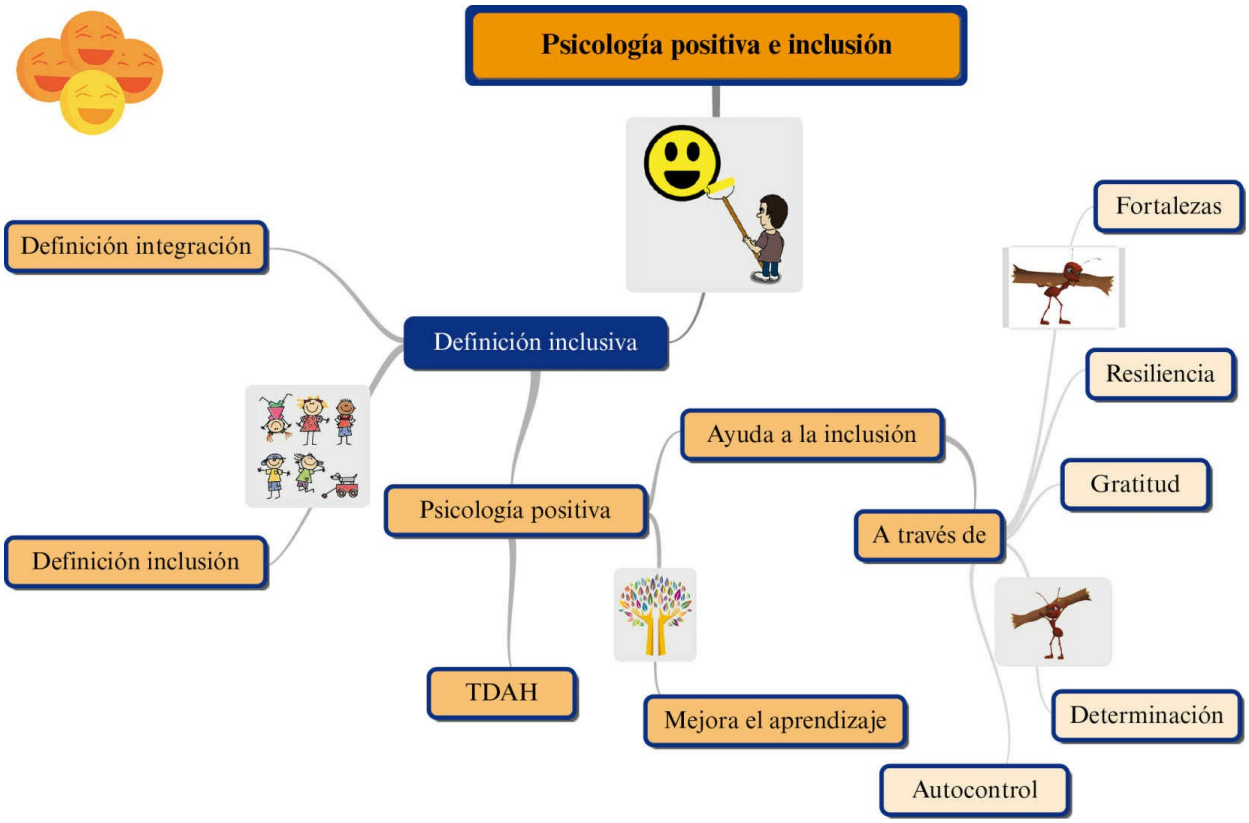
6
Psicología positiva e inclusión

MARÍA JESÚS CARDOSO MORENO

RESUMEN

Comenzaremos este capítulo aportando una definición de escuela inclusiva y sus diferencias con el concepto de integración. Posteriormente analizaremos diversos estudios que han mostrado una importante relación entre bienestar y aprendizaje. Esta relación se hace posible a través del fomento del apoyo escolar, la promoción de valores prosociales, la creación de un ambiente escolar seguro, la potenciación de la inteligencia social y emocional, el desarrollo de fortalezas, la organización de conductas orientadas hacia objetivos y el fomento de una forma de vida saludable. A continuación explicaremos que numerosos autores han examinado el papel de las fortalezas, la esperanza, la gratitud, el autoconcepto, la determinación y la resiliencia en el rendimiento escolar. También aportaremos estrategias que los maestros pueden utilizar en sus aulas para mejorar el aprendizaje, realizando intervenciones educativas encaminadas a potenciar la inclusión del alumno con dificultades de aprendizaje. Describiremos cómo un modelo educativo basado en las fortalezas se centra en dar un mayor énfasis a los aspectos positivos del esfuerzo como camino para encontrar el éxito educativo. Posteriormente pondremos de manifiesto los trabajos llevados a cabo con niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad desde la óptica de la psicología positiva que han resultado efectivos para mejorar sus dificultades de aprendizaje y acrecentar la inclusión de estos niños en su entorno escolar. Por último, propondremos distintas prácticas que los docentes pueden llevar a cabo en sus aulas para potenciar las fortalezas, la gratitud, el autoconcepto, la determinación y la resiliencia.

MAPA MENTAL


Psicología positiva e inclusión
Definición integración
Definición inclusiva
Definición inclusión
Psicología positiva
TDAH
Ayuda a la inclusión
Mejora el aprendizaje
A través de
Fortalezas
Resiliencia
Gratitud
Determinación
Autocontrol

INTRODUCCIÓN

La inclusión del alumno con dificultades de aprendizaje es una tarea ardua que ha pasado por distintas etapas a lo largo de los años. En un primer momento, aquel estudiante que presentaba una deficiencia era rechazado y apartado del sistema. Posteriormente nos encontramos con un sistema educativo segregador, para finalmente apostar por una educación inclusiva. En la actualidad se opta por escolarizar a los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios para hacer que sean como los demás. No estamos hablando de integrarlos, ya que la inclusión es un concepto que supone un paso más. La integración estaría más relacionada con reintegrar a alguien que ha sido excluido, mientras que la función de la escuela inclusiva es la de incluir a todos los alumnos y alumnas. En la integración se habla de igualdad, es decir, intentar dar un trato igualatorio, mientras que en la inclusión se habla de equidad, es decir, darle a cada uno el apoyo necesario para tratar de aumentar su potencialidad.

La integración hace referencia a dar apoyo a los alumnos discapacitados, mientras que la inclusión trata de construir un sistema para satisfacer las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. La educación inclusiva implica eliminar las barreras que existen para el aprendizaje y la participación de muchos niños, jóvenes y adultos, con el fin de que las diferencias culturales, socioeconómicas, individuales y de género no se conviertan en desigualdades educativas.

La diferencia fundamental de la inclusión con respecto a la integración radica en que esta última considera que el alumno con necesidades educativas especiales es el que se debe adaptar a la escuela común sin tener en cuenta la diversidad. La escuela inclusiva, en cambio, adopta una transformación del sistema educativo con el fin de adaptarse al alumnado contemplando a cada niño como único y especial con intereses, motivaciones, experiencias y necesidades propias considerando la diversidad parte de lo normal.

La psicología positiva ha mostrado ser útil en la intervención con niños con dificultades de aprendizaje y ha ayudado a su inclusión. Los constructos de la psicología positiva son consistentes, de modo que puede influir directamente en los resultados académicos a través del desarrollo de fortalezas intrapersonales e interpersonales positivas para conseguir que el estudiante maneje todo su potencial. Para alcanzar este último objetivo se requerirá un esfuerzo consistente para reconocer y construir las fortalezas de cada niño de forma individual. Debemos poner el énfasis en el desarrollo de sus competencias en lugar de centrarnos en sus debilidades. Este enfoque proporciona un plan para aumentar el optimismo, la esperanza, la autoeficacia y la salud en la escuela. Desde esta óptica, estamos promoviendo

escuelas más saludables, centrándonos en la consecución de un óptimo desarrollo. Además, estaremos haciendo partícipes a nuestros estudiantes en su propio aprendizaje y consiguiendo un mayor disfrute de ellos durante este proceso.

En los últimos años, hemos asistido a un importante avance de la psicología positiva. Los numerosos estudios realizados han puesto de manifiesto que uno de los principales pilares de la psicología positiva ha sido el campo de la educación, y es incuestionable que las escuelas han comenzado con éxito a implementar intervenciones basadas en este modelo tanto explícita como implícitamente.

1. BIENESTAR PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

El bienestar psicológico puede actuar potenciando todos los recursos individuales y mejorando las capacidades de la persona. Por tanto, el fomento del bienestar psicológico se convierte en un punto crucial en la educación inclusiva. Un estudio llevado a cabo en Australia en el año 2011 con 466 profesores encuentra que más del 90 % de estos profesores aceptan que el bienestar de los estudiantes mejora el ambiente de aprendizaje en su conjunto (Roffey, 2012). Los maestros de este estudio señalan que el bienestar mejora el aprendizaje, así como la salud psicológica de los estudiantes. Los autores de este estudio consideran que estas mejoras encontradas en su estudio son producidas gracias al fomento del apoyo escolar, la promoción de valores prosociales, la creación de un ambiente escolar seguro, la potenciación de la inteligencia social y emocional, el desarrollo de fortalezas, la organización de conductas orientadas hacia objetivos y la promoción de una forma de vida saludable.

En numerosas ocasiones, nuestro entorno social puede resultar difícil de controlar, y a veces llega a ser amenazante para el alumno, ya que es un ambiente dirigido por otros. Este hecho es especialmente importante en el caso de los adolescentes, los cuales necesitan que se garantice un apoyo social para que puedan ser capaces de manejar con éxito las tareas cotidianas. Aquí la escuela desempeña un papel importante ya que tiene que crear un ambiente de aceptación y apoyo para los que son diferentes. Esta es una de las principales formas en las que los niños con dificultades escolares pueden tener una oportunidad para la inclusión. Desde esta perspectiva, no solo podemos ayudarles a aumentar sus conocimientos y desarrollar sus habilidades sociales, sino que también podemos mejorar su bienestar psicológico. Si entendemos el bienestar subjetivo como la evaluación individual que el sujeto hace sobre la experiencia de bienestar, el entorno de aprendizaje es un factor objetivo que influye en el bienestar subjetivo experimentado por el alumno. Al mismo tiempo, es importante señalar que el funcionamiento psicológico positivo se relaciona principalmente con la formación y el mantenimiento de una actitud positiva hacia sí mismo (Saricaoglu y Arslan, 2013). Si el ambiente escolar en el que se encuentran los alumnos con dificultades de aprendizaje no es de comprensión y apoyo, no podemos esperar que estos estudiantes creen una actitud positiva hacia sí mismos.

2. PSICOLOGÍA POSITIVA Y RENDIMIENTO ESCOLAR

La educación ha sido desde el principio uno de los pilares fundamentales de aplicación de la psicología positiva, cuya finalidad es promover un cambio positivo en los individuos a través del aprendizaje. Para la consecución de este objetivo, es fundamental determinar qué aspectos del entorno escolar ayudan al aprendizaje y al bienestar de los estudiantes, al mismo tiempo que estudiamos cómo las personas dentro del sistema educativo pueden mejorar a través de sus experiencias en la escuela (Shoshani, Steinmetz y Kanat-Maymon, 2016). Diversos autores han examinado el papel de las fortalezas, la esperanza, la gratitud, el autoconcepto, la determinación y la resiliencia en el rendimiento escolar. A través de estos trabajos encontramos estrategias que los maestros pueden utilizar en sus aulas para mejorar el aprendizaje, realizando intervenciones educativas encaminadas a potenciar la inclusión del alumno con dificultades de aprendizaje.

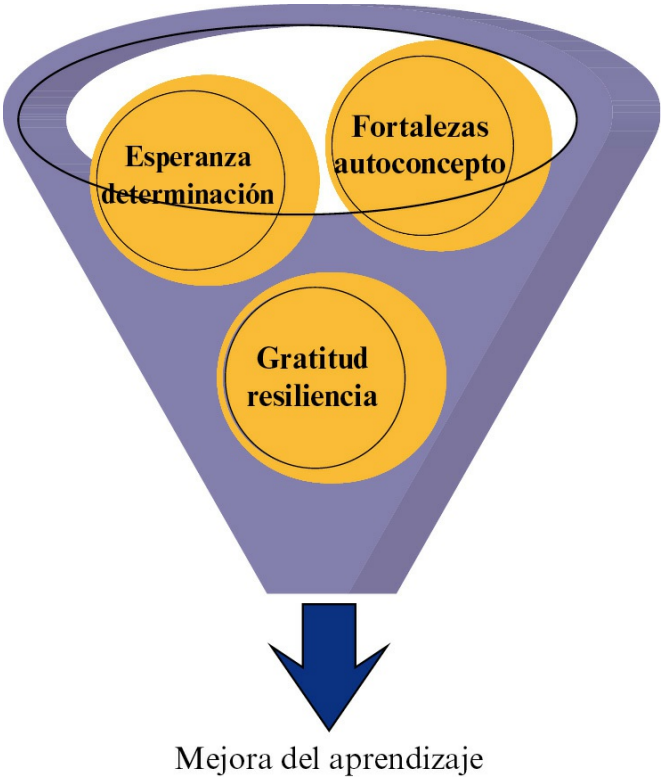


Figura 6.1.—Psicología positiva y rendimiento escolar.

2.1. Educar a través de las fortalezas

Un modelo educativo basado en las fortalezas se centra en dar un mayor énfasis a los aspectos positivos del esfuerzo como camino para encontrar el éxito. El germen de esta forma de entender el aprendizaje lo encontramos en los trabajos de Friedrich Fröbel (1838) y posteriormente en los de Binet y Simon (1916). Fröebel, aunque más conocido por sus teorías sobre la importancia del juego en el aprendizaje, fundó en 1830 la primera guardería cuyo objetivo principal era potenciar el papel activo de las

fortalezas. La importancia de los trabajos de Binet y Simon radica en el papel central de las habilidades en las que cada alumno destacaba como estrategia para mejorar sus dificultades de aprendizaje. Tampoco podemos olvidar los trabajos de Hurlock (1925), donde se resalta el efecto positivo que la alabanza tiene sobre el rendimiento escolar. Posteriormente, numerosos filósofos educativos han puesto de manifiesto la importancia de mejorar las cualidades de los estudiantes. Dewey (1938) defendía que «el propósito de la educación es conseguir que cada individuo logre la plena posesión de su poder personal», una noción que está alineada con un enfoque educativo basado en las fortalezas.

Esta educación a través de las fortalezas comienza con la identificación por parte del docente de las suyas propias para posteriormente ayudar a los estudiantes a identificar y aplicar sus fortalezas. Desde este modelo el objetivo final es conseguir un alumno seguro de sí mismo y eficaz, con una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para cuyo trabajo responde a un propósito en la vida. Esta corriente educativa basada en las fortalezas asume que cada sujeto tiene recursos que puede movilizar para la consecución de un objetivo y se asienta en cinco principios educativos:

1. La evaluación de aspectos determinantes para la consecución de resultados de aprendizaje positivos.
2. La necesidad de una enseñanza individualizada y centrada en el alumno.
3. La creación de vínculos emocionales positivos del alumno con amigos, familiares y educadores que refuercen esas fortalezas.
4. La aplicación deliberada de fortalezas dentro y fuera del aula.
5. La puesta en marcha de una programación sistemática que indique cómo se van a incluir esas fortalezas que se quieren potenciar en la programación escolar.

2.2. Importancia de la esperanza en el aprendizaje

Snyder et al. definieron la esperanza como la fortaleza humana que se manifiesta en la capacidad para la consecución de una meta (Snyder, 1989, 1994, 2000a, 2000b; Snyder, Harris et al., 1991). Desde esta perspectiva, la esperanza no es una emoción, sino un constructo dinámico íntimamente relacionado con la motivación, la autoestima, la capacidad para la resolución de problemas, la percepción de control, el optimismo, el afecto positivo y las expectativas positivas. Así pues, este concepto de esperanza provoca en el alumno un acercamiento a los problemas enfocados desde el punto de vista del éxito, aumentando así la probabilidad de conseguir las metas propuestas. Este concepto refleja la aptitud por parte del alumno de emprender las acciones con el pensamiento de «puedo hacerlo», mostrando confianza en sus capacidades para conseguir sus objetivos. La relación entre esperanza y éxito escolar ha sido un tema que ha preocupado a los investigadores en los últimos años. Así, los estudios que relacionan esperanza y aprendizaje encuentran que los alumnos con un nivel alto de esperanza pueden determinar con mayor precisión sus objetivos de

aprendizaje, identificar correctamente sus metas y establecer una estrategia adecuada para su consecución. A su vez, son capaces de utilizar guías o marcadores que permitan una correcta evaluación de su conducta. Además, muestran una mayor capacidad para planificar y secuenciar su comportamiento. Todos estos aspectos provocan que el desempeño de los alumnos con altos niveles de esperanza sea mejor. Pero llegados a este punto, nos surge la pregunta de si es posible enseñar a tener esperanza a nuestros estudiantes.

Todas las personas poseen la capacidad de tener esperanza. La mayoría de las personas se enfrentan a obstáculos en su vida y tienen las habilidades cognitivas básicas para aprender a pensar con esperanza. Pero, aunque esté presente, en mayor o en menor medida, existen estrategias que ayudan a mejorar nuestra esperanza. Una de las técnicas más empleadas para potenciarla es pedir que recuerden aquellas situaciones en las que han tenido esperanza. Este recuerdo evoca una emoción positiva y reconduce al alumno a experimentarla nuevamente. Establecer una buena relación alumno-docente es otro de los aspectos determinantes para potenciar la esperanza. Una vez establecida esa relación, el docente debe enseñar al alumno cómo establecer metas adecuadas para su aprendizaje utilizando un pensamiento optimista. El hecho de establecer metas apropiadas es el punto central que va ayudar al estudiante a mejorar. A continuación exponemos una serie de estrategias para mejorar el desarrollo de metas adecuadas. En primer lugar, es necesario proporcionar una estructura para descubrir cuáles son las metas necesarias. El docente ayudará al alumno a escribir las metas en un papel y reflexionar conjuntamente sobre ellas utilizando el diálogo alumno-profesor. Esta interacción ha mostrado ser importante ya que modifica la forma de establecer estas metas y reflexionar sobre ellas.

Posteriormente revisaremos las metas propuestas, ya que estas deben ser claras y viables. Establecer como meta «quiero ser mejor en la asignatura de lengua» no es una meta clara; debemos hacer operativas esas metas tan generales y convertirlas en otras más precisas, por ejemplo «aprender los tiempos verbales». Es decir, estas metas tienen que estar centradas en lo que queremos mejorar y deben ser específicas. A su vez, estas metas deben estar propuestas en positivo. Una meta como «voy a pelearme menos con mis compañeros» sería clara, pero focaliza nuestra atención en aspectos negativos. Me está enseñando qué no debo hacer, pero no me enseña cuál es el camino correcto a seguir. Posteriormente, debemos enseñar a nuestros alumnos a desglosar ese camino en pequeños pasos que permitan al estudiante visualizarlos más claramente. Diversos estudios han mostrado que enseñar a los individuos a realizar mentalmente los pasos para la consecución de una meta como si estuvieran viéndose en una película les ayuda a conseguirlas (Walter y Peller, 1992). También es importante utilizar ejemplos de éxito, como otros alumnos que se encontraban en la misma situación han mejorado y han conseguido sus metas. Durante este proceso es necesario dar una retroalimentación positiva a nuestros alumnos, haciendo hincapié en los aspectos en los que han mejorado durante todo el proceso. Podemos resumir este proceso en las siguientes fases: encontrar las metas, construir el camino hacia ellas, evaluarlas y mejorarlas.

2.3. Gratitud como herramienta para la mejora de las relaciones sociales

Tradicionalmente, la gratitud ha sido considerada una emoción íntimamente relacionada con el altruismo y la cooperación, ya que permite comprender los beneficios que nos pueden aportar nuestras relaciones con los demás (McCullough, Kimeldorf y Cohen, 2008). De hecho, las personas que actúan de forma habitual con gratitud experimentan una mayor sensación de bienestar (Wood, Joseph y Maltby, 2009), y sus relaciones con los demás son percibidas como más positivas (Algoe, Haidt y Gable, 2008; Froh, Bono y Emmons, 2010). Así, el fomento de una conducta de gratitud resulta beneficiosa para mejorar la forma en la que interaccionamos con los demás (Wood, Froh y Geraghty, 2010). Por eso este concepto está resultando relevante para el desarrollo social dentro del ámbito escolar.

Un estudio realizado por Froh y colaboradores (2008) descubrió que la expresión de gratitud hacia los compañeros hacía disminuir la valoración negativa sobre el entorno escolar, aumentaba la vinculación con su centro escolar y mejoraba sus relaciones sociales. Por tanto, enseñar a los estudiantes a desarrollar una actitud de gratitud puede fomentar vínculos más fuertes en todo el entorno escolar, ayudando a la aceptación y a la inclusión de todos los alumnos. Fomentar la gratitud mejora el potencial de aprendizaje y la creatividad en aquellos estudiantes que emiten conductas de gratitud de forma habitual (Froh, Yurkewicz y Kashdan, 2009). Este hecho puede ser especialmente relevante para alumnos con necesidades especiales, dificultades de aprendizaje y trastornos de comportamiento. Enseñar a los estudiantes a responder con gratitud a los amigos que los protegen o que los animan a persistir ante tareas escolares difíciles para ellos mejora la satisfacción en la escuela y aumenta sus posibilidades de éxito. Establecer buenas relaciones sociales y disponer de un correcto concepto de identidad son aspectos relevantes durante la adolescencia. La consecución de estos aspectos para los adolescentes en estos tiempos es complicada, ya que están sometidos a un bombardeo de información consumista que puede incidir de forma negativa en su desarrollo social. Sin embargo, reconocer los actos amables que otros tienen hacia nosotros fortalece las relaciones ya existentes, fomenta la creación de nuevas amistades y mejora nuestro bienestar. Por todo lo anteriormente expuesto, debemos potenciar el desarrollo de la gratitud desde los primeros cursos, ya que mejora el clima escolar y aumenta el interés de los estudiantes por la escuela.

Una de las técnicas que ha demostrado ser efectiva para trabajar la conducta de gratitud es la elaboración de listados sobre aspectos positivos de nuestro día a día. Froh y colaboradores (2008) comprobaron que los niños que diariamente, durante un período de dos semanas, escribían cinco cosas positivas sobre su vida presentaban mayor bienestar, más optimismo, menos quejas somáticas y menos emociones negativas. Otra intervención que ha mostrado tener efectos positivos consiste en enseñar a valorar acciones bondadosas, la intención altruista de los demás con nosotros y el coste para el benefactor en términos de tiempo o esfuerzo de diversas acciones altruistas (Froh et al., 2014). El deseo de establecer relaciones sociales significativas es una necesidad fundamental durante la infancia y la adolescencia, ya

que nos proporciona sentimientos de apoyo y seguridad y potencia un desarrollo positivo. Sentir y expresar gratitud por parte de los alumnos provoca una emoción positiva, produce un sentido de compromiso con su entorno y fomenta la inclusión del estudiante con dificultades.

2.4. Autoconcepto y aprendizaje

La relación persistente y significativa entre autoconcepto y rendimiento académico ha sido ampliamente descrita desde el siglo pasado (Purkey, 1970). Muchos investigadores desde Purkey han estudiado la relación entre éxito escolar y autoconcepto, y existe una amplia evidencia científica que prueba que los niños con dificultades de aprendizaje muestran un autoconcepto más negativo que aquellos que no tienen dificultades académicas (Bear et al., 1997; Chapman, 1988; Kavale y Forness, 1996; Prout, Marcal y Marcal, 1992). Pero este pobre autoconcepto puede mejorar a través de diversos programas que se pueden aplicar en el ámbito escolar. Cuando queramos mejorar el autoconcepto de nuestros alumnos debemos tener presentes algunos aspectos. Primero debemos reconocer que el autoconcepto es multidimensional, por lo que su intervención debe ser abordada desde diversos aspectos y no solo desde un punto de vista global. Además, debemos comprender que el autoconcepto es un indicador de las percepciones por parte del alumno de sus éxitos y sus fracasos. Para mejorar su autoconcepto tenemos que modificar esta percepción propiciando algunas situaciones de éxito. Sin embargo, mejorar el autoconcepto no debe ser la meta final de nuestra intervención, sino que el objetivo debe ser hacer que el alumno se acepte y se perciba más competente. En vez de castigar y criticar, debemos aceptar, alentar y reforzar el esfuerzo realizado por el alumno para así facilitar una autoevaluación positiva por su parte. Debemos potenciar un clima de seguridad que les permita expresar libremente cuáles son sus sentimientos, ya que cuando se sienten seguros, mejora la confianza en sí mismos. Por último, tenemos que crear un ambiente rico en oportunidades de éxito y permitir aproximaciones sucesivas que conduzcan al objetivo final, ya que el estudiante se sentirá más seguro a medida que vaya experimentando el éxito en esos pequeños pasos.

2.5. Determinación y mentalidad de crecimiento

Ser bueno en algo o tener un cociente intelectual elevado no siempre garantiza el éxito académico. Sin embargo, como docentes, a menudo observamos que aquellos alumnos que persisten y se esfuerzan obtienen mejores resultados que otros compañeros y consiguen superar sus dificultades. Es esta persistencia en una determinada tarea la que permite que estos alumnos consigan el éxito. Sin embargo, este concepto es especialmente complejo, ya que está relacionado con otras habilidades como el optimismo, la mentalidad de crecimiento, la valentía e incluso el

autocontrol. La determinación no solo es enseñar a nuestros estudiantes a trabajar duro y esforzarse, sino ayudarles a encontrar aquello que les apasiona y comprometerse con ello. Desde esta perspectiva, podemos entender que la determinación es la combinación entre pasión y persistencia.

Diversos estudios nos indican que los estudiantes que presentan altos niveles de determinación se caracterizan por terminar lo que han comenzado, comprometerse con la consecución de unos objetivos, continuar trabajando duro y persistir a lo largo del tiempo en esa tarea, aunque hayan fracasado. Esto hace que los estudiantes con una determinación elevada puedan enfocarse mejor en la consecución de metas a largo plazo y puedan tomar mejores decisiones relacionadas con su compromiso académico. Todo esto es posible gracias a que los alumnos con una determinación elevada presentan una baja tolerancia a la frustración y tienen un lugar de control interno que les permite mantener su esfuerzo durante un tiempo prolongado.

Angela Duckworth y Martin Seligman (2005) llevaron a cabo un estudio sobre determinación y rendimiento académico que constaba de dos fases. En la primera fase el objetivo era estudiar la relación entre determinación y rendimiento académico. Posteriormente, a la relación entre las dos variables anteriormente citadas se le añadieron otras como el cociente intelectual, los hábitos de estudio y el estilo de vida. Los resultados de este estudio muestran que los estudiantes con una mejor determinación presentan un mejor rendimiento académico. Cuando se analizó la relación entre determinación, rendimiento académico y cociente intelectual, se comprobó que la determinación es un mejor predictor del rendimiento académico que el cociente intelectual. Este estudio nos indica que posiblemente el éxito académico y, por extensión, el éxito en nuestra vida no dependan de la habilidad para aprender datos de forma rápida.

La determinación es tener la resistencia que nos permite aferrarnos a nuestro futuro día a día durante años y nos hace trabajar duro para hacer de ese futuro una realidad. Por este motivo necesitamos una mejor comprensión de los estudiantes y del aprendizaje desde una perspectiva motivacional. Este hecho es especialmente relevante en aquellos niños con dificultades de aprendizaje en los que debemos inculcar una «mentalidad de crecimiento». Este concepto, desarrollado por Carol Dwecky (2012), se caracteriza por el convencimiento de que la habilidad de aprender no es fija y se puede cambiar con el esfuerzo. Así, potenciando una mentalidad de crecimiento, podemos desarrollar más ampliamente la determinación en nuestros estudiantes. Una manera en la que podemos desarrollar esta mentalidad de crecimiento es potenciando el reforzador positivo y reconociendo el trabajo realizado. Muchas veces nos centramos en que nuestros alumnos aprendan muchos conceptos de forma rápida y no reconocemos el esfuerzo o los recursos que un alumno con dificultades de aprendizaje ha tenido que movilizar. Por consiguiente, para mejorar la determinación de nuestros alumnos se hace necesario elogiar el proceso en el cual se involucran, las estrategias utilizadas, su grado de perseverancia y su progreso. Desde esta perspectiva entendemos la utilidad de potenciar un aprendizaje significativo en que el esfuerzo sea considerado en sí mismo un éxito.

2.6. Mejorando la resiliencia para superar las dificultades de aprendizaje

Podemos definir la **resiliencia** como la capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido (RAE). Para Masten (1976) este concepto hace referencia a la capacidad de adaptación del ser humano para superar la adversidad. En el caso de los niños con dificultades de aprendizaje se hace necesario disponer de esta habilidad para poder hacer frente a sus dificultades escolares. El fracaso escolar que presentan merma sus sentimientos de confianza y provoca una baja autoestima en ellos (Lemer, 2002). A menudo estos alumnos piensan que no podrán mejorar y ese sentimiento de desesperanza crea una barrera que les impide superar sus dificultades. Con frecuencia encontramos en ellos una baja tolerancia a la frustración y altos niveles de depresión (Bender, Rosenkrans y Crane, 1999). Existen algunos hechos que pueden determinar el grado de resiliencia en estos estudiantes. Uno de ellos es el tipo y la severidad de las dificultades de aprendizaje. El apoyo social parece ser otro de los indicadores de resiliencia que amortigua el estrés generado por sus dificultades académicas. Consecuentemente, los estudiantes que carecen de la capacidad para establecer y mantener relaciones sociales tienden a perder la red de apoyo necesaria para resolver los retos y las crisis de la vida. Además de las dificultades académicas, a menudo estos alumnos son rechazados que sus compañeros (Kuhne y Weiner, 2000). Esta falta de aceptación por parte de sus iguales puede deberse a la presencia de una limitada comprensión interpersonal, que a menudo aparece junto a los problemas de aprendizaje y termina provocando dificultades sociales en el aula (Kravetz, Faust, Lipshitz y Shalhav, 1999).

Afortunadamente, tres de cada cuatro niños con dificultades de aprendizaje en la edad adulta muestran una vida correctamente adaptada (Werner, 1999). Este hecho pone de manifiesto la existencia de distintos factores protectores en estos niños que les ayudan a conseguir superar esas dificultades presentes en los años escolares. Uno de esos factores es la aceptación propia y el sentimiento de control sobre su propia vida. Un estudio realizado por Gerber, Ginsberg y Reiff (1992) mostró que el sentimiento de control sobre nuestra propia vida es uno de los factores determinantes que nos ayuda a ser resilientes. La capacidad para conseguir las metas propuestas está determinada por nuestro autoconocimiento y nuestra autopercepción: mientras mejor autoconocimiento tengamos, mayor grado de consecución de nuestras metas obtendremos, y este hecho provocará una mejor adaptación a nuestro entorno.

El apoyo de familiares y docentes también es un factor determinante para mejorar la resiliencia en nuestros estudiantes, ya que fomenta la autoestima y refuerza la confianza en un mismo (Wong, 2003). Los sujetos que han superado las dificultades de aprendizaje con frecuencia nos describen el papel tan relevante que ha tenido el apoyo incondicional de alguna persona de su entorno. Los profesores desempeñan un papel determinante en el refuerzo de la resiliencia porque pasan muchas horas diariamente con sus alumnos. Este hecho les permite poder identificar sus carencias emocionales y su rendimiento académico. Por tanto, como docentes, podemos

identificar la aparición de factores de riesgo que puedan incidir de forma negativa en este proceso de mejora de la resiliencia.

Los estudiantes con dificultades académicas necesitan un soporte que les ayude a preservar su autoconcepto. Para ello, como docentes podemos utilizar diversas estrategias. Una de ellas consiste en minimizar las situaciones de fracaso a la vez que se potencian las competencias positivas del alumno. Además, resulta de gran utilidad en estos casos poner el énfasis en las metas de aprendizaje, recompensando el esfuerzo y no tanto el resultado final. Esta forma de trabajar con niños con dificultades de aprendizaje nos permite potenciar sus habilidades y dar una mayor relevancia al factor protector de la resiliencia.

3. CÓMO MEJORAR LA INCLUSIÓN DEL ALUMNO CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD DESDE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

3.1. Características definitorias del trastorno por déficit de atención e hiperactividad

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es el más frecuentemente diagnosticado durante la infancia. Se estima que su prevalencia a lo largo de la vida se sitúa entre el 5 % y el 8 %. Tradicionalmente, el TDAH se ha caracterizado por falta de atención, hiperactividad e impulsividad. Pero esta visión clínica no explica muchas de las alteraciones cognitivas y conductuales que observamos en el curso de este trastorno. A menudo detectamos que estos niños pasan con mayor rapidez e intensidad de una emoción a otra, necesitan una mayor cantidad de reforzadores inmediatos para sentirse motivados, necesitan más ensayos para aprender y necesitan un mayor número de claves externas que permitan guiar su conducta. Con frecuencia muestran una mayor dificultad para persistir en la tarea y no terminan lo que empiezan, mostrando así una menor tolerancia a la frustración. En definitiva, encontramos que los niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad tienen dificultades para plantearse metas y planificar su consecución de forma eficiente, secuenciar su conducta, ejecutar las acciones y evaluar su comportamiento (Barkley, 2006; Goldstein y Naglieri, 2006; Goldstein y Schwebach, 2004).

El dibujo de la figura 6.2 fue realizado por un niño de 7 años con TDAH. Cuando le preguntamos qué ha dibujado, nos contesta: «Soy yo en una cárcel esposado y los demás fuera pasándolo bien. Así es como me siento».

Figura 6.2.—Dibujo de un niño con trastorno por déficit de atención.

3.2. Etiología

A lo largo del tiempo, se han propuesto diversas teorías explicativas. Los modelos que se debaten actualmente oscilan entre modelos de déficit único y modelos duales, los cuales consideran que dicho déficit cognitivo tendría un origen múltiple y heterogéneo. El modelo de déficit único más desarrollado y coherente con datos experimentales es el propuesto por Barkley et al. (1990). Este modelo se centra en el control inhibitorio, autocontrol y funcionamiento ejecutivo, y parte de los trabajos realizados por Douglas (1972) sobre la dificultad de autorregulación presente en personas con TDAH. El modelo desarrollado por Barkley et al. (1990) considera que la capacidad de inhibición de una respuesta estaría mediatizada por la capacidad de inhibir una respuesta hacia un objeto que atrae nuestra atención, la capacidad para interrumpir una conducta que se está llevando a cabo y la competencia para cambiar el foco de nuestra atención. De esta forma, una baja capacidad de inhibición repercutiría negativamente en las capacidades cognitivas.

En lo referente a la autorregulación de las emociones, encontramos que los niños con déficit de atención presentan una mayor dificultad para controlar sus emociones y una menor habilidad para reconocer el efecto que sus propias emociones tendrán sobre los demás. En lo relativo a la motivación, diversos estudios han encontrado que estos niños presentan una menor motivación, capacidad de esfuerzo y perseverancia en la consecución de una meta (Barber, Milich y Welsh, 1996). Esta dificultad en la autorregulación de la motivación podría explicar la necesidad de obtener reforzadores a corto plazo (Sagvolden, Wultz, Moser, Moser y Morkrid, 1989). En cuanto al nivel

de activación o *arousal*, encontramos que diversos trabajos realizados con técnicas de neuroimagen indican que esta alteración puede estar provocada por una baja reactividad del lóbulo frontal (Rothenberger, 1995). Pennington (2002) propone que una alteración del nivel de activación podría explicar la presencia de trastornos del estado del ánimo en muchas ocasiones en los niños con TDAH.

Los niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad tienen mayor dificultad para seguir instrucciones (Luk, 1985) y reglas (Hinshaw et al., 1995), utilizar estrategias para la consecución de un objetivo (August, 1987) y generalizar reglas aprendidas en otros contextos (Conte y Regehr, 1991).

Este modelo propuesto por Barkley no solo explicaría los tres síntomas característicos del TDAH (impulsividad-inatención-hiperactividad), sino que también daría una explicación a todos esos comportamientos anteriormente descritos que suelen acompañar a esa tríada sintomática y la alta comorbilidad con otros trastornos (del estado de ánimo, de aprendizaje, de comunicación y del desarrollo de la coordinación).

3.3. Diagnóstico

Realizar un diagnóstico correcto y precoz es imprescindible para poder aplicar un tratamiento efectivo y poder minimizar sus consecuencias. A su vez, es fundamental realizar un adecuado diagnóstico diferencial, ya que diversas alteraciones médicas y psicológicas pueden cursar con los mismos síntomas que un trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Para establecer un diagnóstico final es necesario recabar información de las diferentes fuentes que rodean al niño y realizar observaciones sistemáticas de sus conductas actuales y anteriores. Así pues, la evaluación del TDAH debe incluir en primer lugar un examen médico completo para evaluar la salud general del niño y descartar problemas de tipo visual o auditivo, anemias o la falta de componentes vitales para su salud. También es necesario realizar una evaluación psicológica profesional para tener una idea clara de la condición emocional del niño, incluyendo pruebas de capacidad intelectual y de desarrollo cognitivo. Además, debemos efectuar una evaluación familiar a través de escalas de comportamiento y una evaluación escolar que incluya la historia académica y de comportamiento del niño en el aula.

3.4. Intervención

En cuanto a la intervención, los tratamientos incluyen programas de formación para padres y profesores, técnicas de modificación cognitivo-conductual y tratamiento farmacológico. Las intervenciones centradas en la familia se basan en proporcionar a los padres la instrucción necesaria para manejar las conductas conflictivas. En lo referente al tratamiento farmacológico específico para TDAH, encontramos que el más utilizado en la actualidad en España se basa en la

administración de metilfenidato o atomoxetina, cuyos efectos provocan un aumento de dopamina a nivel cerebral. La terapia cognitivo-conductual ha mostrado efectos beneficiosos. En este caso, la opción de poder «comprender» uno mismo las causas de sus dificultades, así como la posibilidad de poder habilitar mecanismos que permitan evitar el fracaso y la frustración, parecen ser relevantes. Los programas de intervención aplicados desde la psicología positiva están mostrando ser bastante efectivos. Ramsay y Rostain (2008) llevaron a cabo un programa de 16 sesiones con una duración de seis meses que se centraba en enseñar los síntomas, controlar emociones y mejorar la regulación de su propia conducta. Los resultados indicaron una mejoría en los síntomas característicos del TDAH. En la misma línea, Antshel, Faraone y Gordon (2012) llevaron a cabo un programa con 68 adolescentes diagnosticados de TDA que incluía sesiones de información sobre el TDA, habilidades de comunicación, reconocimiento y control de emociones. Los datos de este estudio indicaron una mejoría en los síntomas de inatención, un mejor rendimiento escolar y una mejoría en las relaciones sociales y familiares (Antshel, Faraone y Gordon, 2012). Además, diversos estudios han mostrado que las intervenciones encaminadas a mejorar la autorregulación de la conducta en TDAH mejoran el comportamiento y los resultados académicos y reducen los comportamientos desafiantes (Ervin, DuPaul, Kern y Friman, 1998). Recientemente se han aplicado programas de inteligencia emocional con resultados positivos en niños con TDAH. Estos programas se han aplicado en el entorno escolar a niños con edades comprendidas entre 7 y 10 años y se han centrado en el entrenamiento en:

1. Habilidades sociales y de comunicación.
2. Habilidades de autocontrol emocional.
3. Estrategias de trabajo cooperativo.
4. Estrategias de enseñar a pensar.

Los resultados de estos estudios indican que los alumnos con TDAH que asisten a estos programas mejoran su rendimiento académico y su competencia intelectual.

Cardoso, Tomás y Rodríguez (2016) llevaron a cabo un estudio con un grupo de 25 niños con edades comprendidas entre 8 y 12 años diagnosticados de trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Estos autores evaluaron la eficacia de un programa de intervención socioemocional de una duración de ocho semanas y una frecuencia semanal de una hora. Durante estas sesiones se trabajó el autocontrol, el autoconocimiento, la determinación, la mentalidad de crecimiento, la tolerancia a la frustración y la resiliencia. Este reciente estudio ha puesto de manifiesto que la intervención desde la psicología positiva permite un mejor rendimiento académico y una mejor adaptación escolar en niños con TDAH.

PRÁCTICAS

Práctica 1. Cuando me caigo, me levanto

Nivel	Infantil.
Objetivos	Trabajar la resiliencia.
Competencias	Hacer que el alumno se enfrente a la adversidad y sea capaz de sobreponerse a las dificultades.
Materiales	Una lámina para colorear y colores.
Descripción	El alumno coloreará la lámina. Posteriormente, durante la asamblea diaria, se abordará el tema de la resiliencia. Se les explicará que todos nos enfrentamos a situaciones complicadas. Se les hará hincapié en la necesidad de superar los momentos difíciles con valentía.
Evaluación	La evaluación se realizará a través de preguntas orales a los estudiantes durante la asamblea.

Práctica 2. Ayudo a mis compañeros

Nivel	Infantil.
Objetivos	Fomentar el hecho de dar gratitud y recibir gratitud.
Competencias	Hacer que los niños sean capaces de recibir y dar gratitud.
Materiales	Lámina para colorear y colores.
Descripción	Los alumnos colorearán la lámina donde aparecen unos alumnos ayudándose unos a otros. Posteriormente, durante la asamblea diaria, se abordará el tema de la gratitud. Se trabajará la importancia de expresar gratitud hacia nuestros compañeros.

Evaluación	La evaluación se realizará a través de preguntas orales a los estudiantes durante la asamblea.

Práctica 3. Soy capaz de conducir mi propia nave

Nivel	Primaria.
Objetivos	Mejorar el autocontrol.
Competencias	Trabajar el autocontrol, hacer que el alumno sea capaz de comprender que el autocontrol depende de uno mismo.
Materiales	Pequeña narración donde contamos que somos pilotos de una nave espacial. Conducir una nave espacial es algo muy chulo porque el piloto tiene un montón de mandos y puede viajar a lugares muy lejanos donde puede ver sitios muy divertidos. Sin embargo, a veces tenemos que pasar por lugares donde aparecen muchos meteoritos que nos complican el viaje. En estos casos, para no estrellarnos, deberemos conducir muy bien. Posteriormente trasladaremos la conducción de nuestra nave a nuestra vida real, donde el estudiante se tiene que enfrentar a situaciones que son frustrantes para él. La capacidad de autocontrol en esos momentos será determinante para afrontar esas situaciones complicadas.
Descripción	Narramos esa pequeña historia en grupo o de forma individual. Después, en grupo o de forma individual, la trasladamos a situaciones particulares de cada uno de ellos.
Evaluación	La evaluación se realizará a través de preguntas orales.

Práctica 4. Carta a mi mejor amigo

Nivel	Primaria.
Objetivos	Trabajar la gratitud hacia los demás.
Competencias	Hacer que el alumno sea capaz de expresar gratitud hacia los demás.
Materiales	Papel y lápiz.
Descripción	El estudiante tendrá que escribir una carta a su mejor amigo por ayudarle en un determinado momento.
Evaluación	El docente leerá la carta y en grupo resaltará los aspectos positivos de esa carta y les reforzará el hecho de agradecer la ayuda prestada por los compañeros.

Práctica 5. Hablar con mis compañeros

Nivel	ESO.
Objetivos	Mejorar la comunicación y la expresión de sentimientos a través del dialogo.
Competencias	Hacer que el alumno pueda expresar cómo se siente a través de diálogo con sus compañeros.
Materiales	Varias sillas puestas en círculo donde se sentarán los alumnos.
Descripción	Los alumnos expresan de forma oral situaciones negativas que hayan vivido con sus compañeros y se intentará ponerles solución. Trabajaremos la asertividad y la escucha activa.
Evaluación	La evaluación se realizará a través de la retroalimentación facilitada por los alumnos durante la práctica.

Práctica 6. Pienso, luego siento

Nivel	ESO.
Objetivos	Enseñar a los alumnos la vinculación que existe entre emoción y pensamiento.
Competencias	Hacer que el estudiante aprenda que un pensamiento negativo suscita una emoción negativa y que, por el contrario, un pensamiento positivo produce una emoción positiva.
Materiales	Frases que vinculan pensamiento y emoción.
Descripción	El alumno completará las frases y después las pondremos en común a toda la clase.
Evaluación	A través de la puesta en común.

Práctica 7. El deporte me hace sentir bien

Nivel	Bachillerato, FP, adultos.
Objetivos	El objetivo de esta actividad es que el estudiante aprenda los beneficios que puede aportarle la práctica de algún deporte.
Competencias	Potenciar el trabajo en equipo, la superación de dificultades, la tolerancia a la frustración y la resiliencia a través del deporte.
Materiales	Los necesarios para la práctica del deporte elegido.
Descripción	Durante la práctica del deporte elegido se potenciarán habilidades como el esfuerzo, el trabajo en equipo y la resiliencia. Se explicará al alumno que no siempre ganamos los partidos que jugamos y que debemos sobreponernos a esa situación. De forma análoga, en nuestra vida no siempre conseguimos aquello que deseamos y no debemos anclarnos en esa situación negativa.
Evaluación	A través de la puesta en común.

Práctica 8. Lucho por llegar a la meta

Nivel	Bachillerato, FP, adultos.
Objetivos	Enseñar al alumno a operativizar metas de forma eficiente.
Competencias	Que el estudiante sea capaz de fijarse metas concretas y dividirlas en pasos más cercanos.
Materiales	Papel y lápiz.
Descripción	Se pedirá al alumno que escriba una o dos metas propuestas. Posteriormente deberá desglosar esa meta general en otras más específicas que pueda conseguir a más corto plazo.
Evaluación	A través de la puesta en común.

SÍNTESIS

El cometido de la escuela inclusiva es el de incluir a todos los alumnos y alumnas. Diversos estudios nos han mostrado que el bienestar mejora el aprendizaje, así como la salud psicológica de los estudiantes. Este hecho ocurre a través del fomento del apoyo escolar, la promoción de valores prosociales, la creación de un ambiente escolar seguro, la potenciación de la inteligencia social y emocional, el desarrollo de fortalezas, la organización de conductas orientadas hacia objetivos y la promoción de una forma de vida saludable. A lo largo de este capítulo hemos descrito la labor de numerosos autores que han examinado el papel de las fortalezas, la esperanza, la gratitud, el autoconcepto, la determinación y la resiliencia en el rendimiento escolar. Además, hemos ido describiendo distintas estrategias que los maestros pueden utilizar en sus aulas para mejorar el aprendizaje, realizando intervenciones educativas encaminadas a potenciar la inclusión de alumno con dificultades de aprendizaje. Hemos descrito un modelo educativo basado en las fortalezas que se centra en dar un mayor énfasis a los aspectos positivos del esfuerzo como camino para encontrar el

éxito educativo. Por último, hemos revisado los trabajos llevados a cabo con niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad desde la óptica de la psicología positiva y hemos constatado que han resultado efectivos para mejorar sus dificultades de aprendizaje y acrecentar la inclusión de estos niños en su entorno escolar.

CUESTIONES

1. ¿Integración es sinónimo de inclusión?

Posible solución

No. Cuando hacemos referencia al término inclusión estamos hablando de equidad, es decir, darle a cada uno el apoyo necesario para tratar de aumentar su potencialidad. Atendiendo a esta definición, la inclusión trata de construir un sistema para satisfacer las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. De este modo, la educación inclusiva implica eliminar las barreras que existen para el aprendizaje y la participación de muchos niños, jóvenes y adultos, con el fin de que las diferencias culturales, socioeconómicas, individuales y de género no se conviertan en desigualdades educativas. Desde esta perspectiva, la escuela inclusiva implica una transformación del sistema educativo con el fin de adaptarse al alumnado contemplando a cada niño como único y especial con intereses, motivaciones, experiencias y necesidades propias y considerando la diversidad parte de lo normal.

2. ¿Debemos prestar una mayor atención al bienestar de nuestros alumnos? Como profesionales de la escuela, ¿debemos centrar nuestros esfuerzos en generar un mayor bienestar actual y potenciar un bienestar futuro?

Posible solución

Las escuelas deben proporcionar una base sólida en lo referente a destrezas académicas básicas y proporcionar una amplia gama de opciones curriculares, métodos de instrucción y procedimientos de evaluación para promover la satisfacción global del alumno. El rendimiento académico de nuestros estudiantes debe estar unido a su sentimiento de felicidad, por lo que desde la escuela deben ser abordados en tándem.

3. ¿Cómo podemos potenciar un desarrollo óptimo en nuestros alumnos?

Posible solución

Podemos potenciar un desarrollo óptimo en nuestros alumnos trabajando aspectos centrales de la psicología positiva como son las fortalezas, la esperanza, la gratitud, el autoconcepto, la determinación y la resiliencia.

4. ¿Es posible mejorar la inclusión de los alumnos con TDAH?

Posible solución

Sí. Los programas de intervención que trabajan el autocontrol, el autoconocimiento, la determinación, la mentalidad de crecimiento, la tolerancia a la frustración y la resiliencia han mostrado ser efectivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Algoe, S. B., Haidt, J. y Gable, S. L. (2008). Beyond reciprocity: Gratitude and relationships in everyday life. *Emotion, 8,* 425-429.

August, G. J. (1987). Production deficiencies in free recall: A comparison of hyperactive, learning-disabled, and normal children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 15,* 429-440.

Antshel, K. M., Faraone, S. V. y Gordon, M. (2012). Cognitive behavioral treatment outcomes in adolescent ADHD. *Journal of Attention Disorders, 18*(6), 483-495.

Barber, M. A., Milich, R. y Welsh, R. (1996). Effects of reinforcement schedule and task difficulty on the performance of attention deficit hyperactivity disordered and control boys. *Journal of Clinical Child Psychology, 25,* 66-76.

Barkley, R. A., DuPaul, G. J. y McMurray, M. B. (1990). A comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58,* 775-789.

Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3.a ed.). Nueva York: Guilford Press.

Bear, G. G., Minke, K. M., Griffin, S. M. y Deemer, S. A. (1997). Self-concept. En G. Bear, K. Minke y A. Thomas (eds.), *Children's needs II: Development, problems, and alternatives* (pp. 257-269). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Binet, A. y Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children* (E. S. Kit, Trans.). Baltimore: Williams and Wilkins.

Cardoso-Moreno, M. J., Tomás-Aragonés, L. y Rodríguez-Ledo, C. (2015). Socio-emotional intervention in attention deficit hyperactive disorder. *European Journal of Education and Psychology, 8,* 53-59.

Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research, 58,* 347-371.

Conte, R. y Regehr, S. M. (1991). Learning and transfer of inductive reasoning rules in overactive children. *Cognitive Therapy and Research, 15,* 129-139.

Dewey, J. (1938). *Experience in education.* Nueva York: Collier.

Dweck, C. S. (2012). *Mindset: How you can fulfill your potential.* Nueva York: Constable y Robinson Limited.

Ervin, R. A., DuPaul, G. J., Kern, L. y Friman, P. C. (1998). Classroom-based functional and adjunctive assessments: Proactive approaches to intervention selection for adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31,* 65-78.

Froebel, F. (1838). Das Spiel und Spielen des Kindes in Übereinstimmung mit seiner Entwik-kelung und der Gesammtheit seiner Lebensbeziehungen *In: Sonntagsblatt, I,* S. 57-60.

Froh, J. J., Bono, G. y Emmons, R. A. (2010). Being grateful is beyond good manners: Gratitude and motivation to contribute to society among early adolescents. *Motivation and Emotion, 34*, 144-157.

Froh, J. J., Yurkewicz, C. y Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence, 32,* 633-650.

Froh, J. J., Bono, G., Fan, J., Emmons, R. A., Henderson, K., Harris, C., Leggio, H. y Wood, A. (2014). Nice thinking! An educational intervention that teaches children how to think gratefully [Special Issue: Theoretical Frameworks in School Psychology Intervention Research: Interdisciplinary Perspectives and Future Directions]. *School Psychology Review, 43*, 132-152.

Goldstein, S. y Naglieri, J. A. (2006). The role of intellectual processes in the DSM-V diagnosis of ADHD. *Journal of Attention Disorders, 10,* 3-8.

Goldstein, S. y Schwebach, A. (2004). The comorbidity of pervasive developmental disorder and attention deficit hyperactivity disorder: Results of a retrospective chart review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *34*(3), 329-339.

Hinshaw, S. P., Simmel, C. y Heller, T. L. (1995). Multimethod assessment of covert antisocial behavior in children: Laboratory observations, adult ratings, and child self-report. *Psychological Assessment, 7,* 209-219.

Hurlock, E. B. (1925). An evaluation of certain incentives used in school work. *Journal of Educational Psychology, 16,* 145-159.

Kavale, K. A. y Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29,* 226-237.

Luk, S. (1985). Direct observations studies of hyperactive behaviors. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *24*, 338-344.

McCullough, M. E., Kimeldorf, M. B. y Cohen, A. D. (2008). An adaptation for altruism? The social causes, social effects, and social evolution of gratitude. *Current Directions in Psychological Science, 17,* 281-284.

Pennington, B. F. (2002). *The Development of Psychopathology.* Nueva York: Guilford.

Prout, H. T., Marcal, S. D. y Marcal, D. C. (1992). A meta-analysis of self-reported personality characteristics of children and adolescents with learning disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment, 10,* 59-64.

Purkey, W. W. (1970). *Self concept and school achievement.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Ramsay, J. R. y Rostain, A. L. (2008). Adult ADHD research: Current status and future directions. *Journal of Attention Disorders, 11*(6), 624-627.

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing - Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology, 29*(4), 8-17.

Rothenberger, A. (1995). Electrical brain activity in children with hyperkinetic syndrome: Evidence of a frontal cortical dysfunction. En J. A. Sergeant (ed.), *Eunethydis: European approaches to hyperkinetic disorder* (pp. 255-270).

Ámsterdam: Editor.
Sagvolden, T., Wultz, B., Moser, E. L., Moser, M. y Morkrid, L. (1989). Results from a comparative neuropsychological research program indicate altered reinforcement mechanisms in children with ADD. En T. Sagvolden y T. Archer (eds.), *Attention deficit disorder: Clinical and basic research* (pp. 261-286). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Saricaoglu, H. y Arslan, C. (2013). An Investigation into Psychological Well-being Levels of Higher Education Students with Respect to Personality Traits and Self-compassion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(4), 2097-2104.
Shoshani, A., Steinmetz, S. y Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of School Psychology*, *57*, 73-92.
Snyder, C. R. (1989). Reality negotiation: From excuses to hope and beyond. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *8*, 130-157.
Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here.* Nueva York: Free Press.
Snyder, C. R. (1999). Hope, goal blocking thoughts, and test-related anxieties. *Psychological Reports*, *84*, 206-208.
Snyder, C. R. (ed.) (2000a). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications.* San Diego, CA: Academic Press.
Snyder, C. R. (2000b). The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *19*, 11-28.
Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13,* 249-275.
Snyder, C. R., Berg, C., Woodward, J. T., Gum, A., Rand, K. L., Wrobleski, K. K., Brown, J. y Hackman, A. (2005). Hope against the cold: Individual differences in trait hope and acute pain tolerance on the cold pressor task. *Journal of Personality, 73,* 287-312.
Snyder, C. R., Cheavens, J. y Michael, S. T. (1999). Hoping. En C. R. Snyder (ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 205-231). Nueva York: Oxford University Press.
Snyder, C. R., Cheavens, J. y Sympson, S. C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 1,* 107-118.
Snyder, C. R. y Feldman, D. B. (2000). Hope for the many: An empowering social agenda. En C. R. Snyder (ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 402-415). San Diego, CA: Academic Press.
Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L. y Adams III, V. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology, 15,* 262-295.
Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Oshinoubu, L., Gibb, J., Langelle, C. y Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60,* 570-585.
Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Ribinstein, H. y Stahl, K. J. (1997). The development and

validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology, 22,* 399-421.

Snyder, C. R., LaPointe, A. B., Crowson Jr., J. J. y Early, S. (1998). Preferences of high- and low-hope people for selfreferential input. *Cognition and Emotion, 12,* 807-823.

Snyder, C. R. y López, S. (2002). *Handbook of positive psychology.* Nueva York: Oxford University Press.

Snyder, C. R., López, S., Shorey, H. S., Rand, K. L. y Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly, 18,* 122-139.

Snyder, C. R., McDermott, D., Cook, W. y Rapoff, M. (2002). *Hope for the journey* (edición revisada). Clinton Corners, NY: Percheron Press.

Snyder, C. R., Michael, S. T. y Cheavens, J. S. (1999). Hope as a psychotherapeutic foundation of nonspecific factors, placebos, and expectancies. En M. A. Huble, B. Duncan y S. Miller (eds.), *Heart and soul of change* (pp. 205-230). Washington DC: American Psychological Association.

Snyder, C. R., Rand, K. L. y Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. En C. R. Snyder y S. López (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-266). Nueva York: Oxford University Press.

Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H. y Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology, 94,* 820-826.

Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., y Borders, T. F., Babyak, M. A. y Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology, 70,* 321-335.

Walter, J. L. y Peller, J. E. (1992). *Becoming solution-focused in brief therapy.* Nueva York: Brunner/Mazel.

Wood, A. M., Joseph, S. y Maltby, J. (2009). Gratitude predicts psychological well-being above the big five facets. *Personality and Individual Differences, 46,* 443-447.

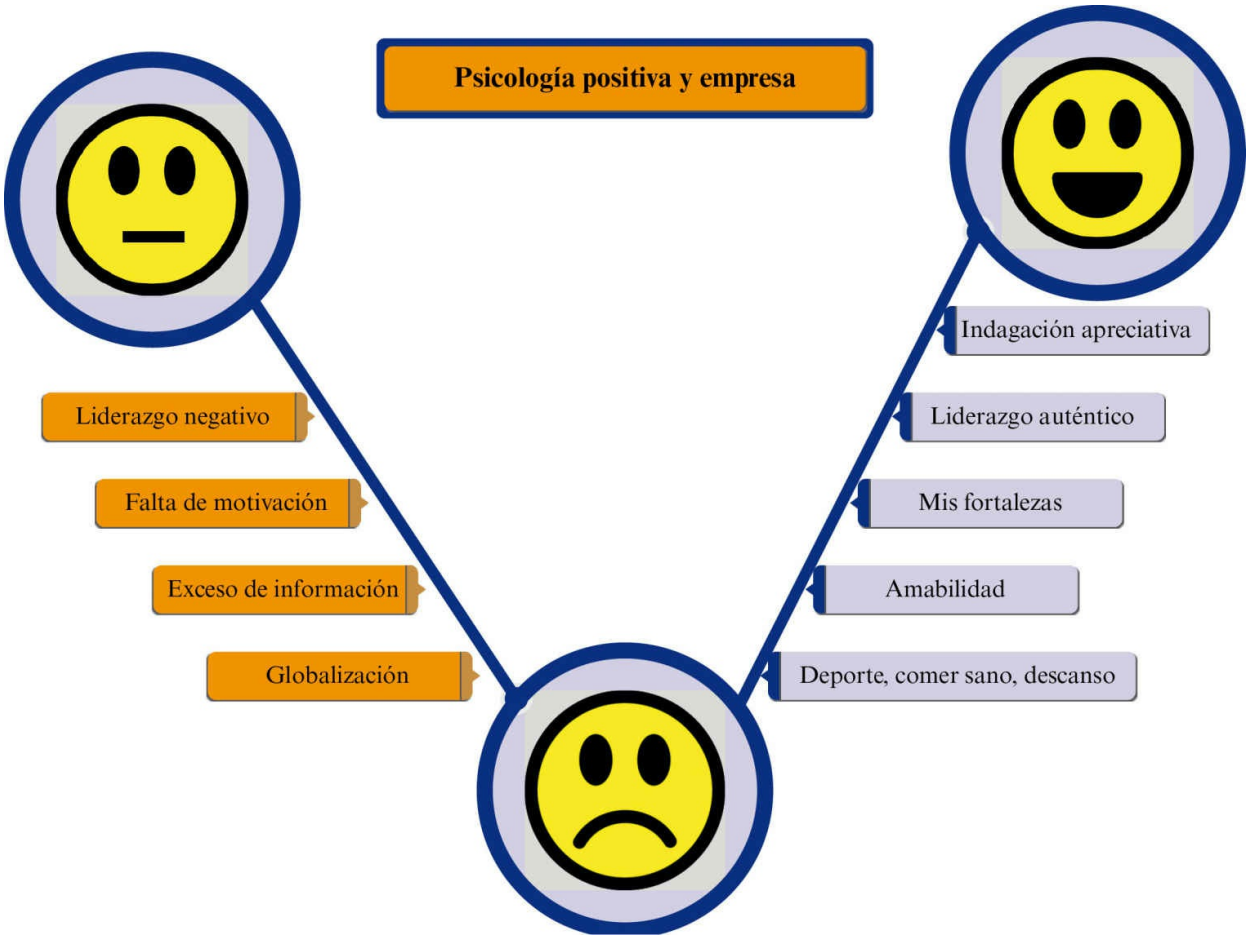
7
Psicología positiva y empresa

WINNI SCHINDLER

RESUMEN

Vivimos en una sociedad cada vez más competitiva y acelerada, y a muchas personas les cuesta manejar situaciones de estrés, mantener la motivación y encontrar satisfacción en el ámbito laboral. ¿Cómo podemos afrontar estos retos? La cuestión es compleja y desde luego no existen recetas mágicas. Sin embargo, consideramos que la psicología positiva, una ciencia que pertenece al ámbito de la psicología y que estudia las condiciones y procesos para dotar a individuos, comunidades y organizaciones de una vida más plena, puede orientarnos y señalar métodos para lograr un mayor bienestar en el ámbito de la empresa. Este capítulo comienza con una breve mirada retrospectiva, a continuación cita cinco retos de actualidad y, en el bloque central, además de definir los conceptos de psicología positiva y pensamiento positivo, ofrece cinco claves que se pueden aplicar en el ámbito de las empresas. Una mirada crítica y la síntesis de la idea central cierran el capítulo.

MAPA MENTAL


Psicología positiva y empresa
Liderazgo negativo
Falta de motivación
Exceso de información
Globalización
Indagación apreciativa
Liderazgo auténtico
Mis fortalezas
Amabilidad
Deporte, comer sano, descanso

INTRODUCCIÓN

Hasta hace no mucho tiempo era difícil imaginar que las empresas darían la misma importancia al bienestar de las personas que al desarrollo del negocio o a los beneficios económicos. La felicidad en el trabajo era poco menos que «tabú», y no fue hasta bien entrado el siglo XX cuando diferentes psicólogos y pensadores económicos abogaron por incorporar el factor humano a los planteamientos organizativos. Hoy en día, aunque todavía perduran costumbres y actitudes del pasado, se acepta en prácticamente todas las organizaciones la noción de que una persona, además de ser cualificada, fiable, eficiente y flexible, tiene derecho a sentirse valorada, escuchada, reconocida y respetada. Precisamente son estas últimas cualidades las que contribuyen decisivamente al bienestar de la persona en el ámbito de la empresa. Sin embargo, factores como liderazgo negativo, falta de motivación, exceso de información, estrés o la globalización como fuente de presión hacen que a menudo nos olvidemos de la parte humana.

La psicología positiva, que estudia a fondo el comportamiento humano y los procesos que pueden llevarnos a un mayor nivel de bienestar, ha validado una serie de intervenciones, cinco de las cuales se presentan en este ensayo:

— Estilo de vida saludable.
— Relaciones positivas a través de la amabilidad.
— Fortalezas individuales y de equipos.
— Liderazgo auténtico.
— Indagación apreciativa.

No obstante, conviene tener en cuenta que, aun siendo una ciencia que utiliza métodos contrastados, la psicología positiva por sí sola no cambiará nuestras vidas como si fuera una varita mágica. Nos muestra opciones y señala caminos, pero al mismo tiempo es respetuosa con las personas y la situación de cada uno.

1. UNA MIRADA RETROSPECTIVA

Al abordar la relación entre empresa y bienestar, nos parece oportuno empezar con una mirada atrás para recordar a algunos estudiosos —hemos elegido cinco— que a través de sus investigaciones han influido de forma notable en el desarrollo de las organizaciones.

Uno de los hitos en este sentido es la «gestión científica», creada a principios del siglo XX por Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Taylor era un prolífico inventor

e ingeniero estadounidense que proponía la medición rigurosa de los procesos productivos, un método de evaluación impecable y la mecanización del trabajo, sin prestar mucha atención al componente humano. Al igual que en la cadena de montaje, la gestión científica imponía su disciplina a todos los integrantes de la organización. Su teoría se basaba en el supuesto de que la empresa solo podía funcionar si los trabajadores cumplían perfectamente con su cometido, y ese objetivo se lograba si se premiaba el «buen comportamiento» (puntualidad, atención a los detalles, ejecución de las tareas asignadas) y se castigaba la conducta inadecuada (ausencia injustificada del lugar de trabajo, desobediencia, dejadez). Esta gestión se apoyaba en un estilo que se ha venido utilizando hasta nuestros días en muchas organizaciones: la política del palo y la zanahoria (Taylor, 1911; Newton, 2002; Pink, 2011).

Sin embargo, por muy eficaz que haya resultado esta política, difícilmente se puede considerar «noble», ya que en estructuras de este tipo las opiniones apenas cuentan y no hay espacio para la iniciativa propia o la imaginación (Pink, 2011).

Las reticencias a la gestión científica y a la política del palo y la zanahoria no tardaron en llegar, y cuatro de los pensadores más influyentes de esta corriente fueron Elton Mayo (1880-1949), Douglas McGregor (1906-1964), Abraham Maslow (1908-1970) y Frederick Herzberg (1923-2000).

Mayo, psicólogo australiano, es recordado fundamentalmente por su labor en los experimentos que se llevaron a cabo entre 1927 y 1932 en la planta de Western Electric en Chicago, y que son conocidos por el nombre de **efecto Hawthorne.** El objetivo de la investigación era comprobar la relación entre motivación y rendimiento. En uno de los ensayos, cinco trabajadores fueron apartados del resto de sus compañeros para realizar su labor en una sala solo para ellos. El cambio resultó revelador: al ver que ellos habían sido seleccionados, su motivación aumentó casi de inmediato. Tenían la sensación de que se les prestaba más atención y respondieron positivamente. Asimismo, la sensación de pertenecer a un grupo que les aglutinaba hizo que fuesen más productivos. Mayo defendía un enfoque humanista del lugar de trabajo, y una de sus máximas fue: «Mientras el comercio se especialice en modelos de negocio que no tienen en cuenta la naturaleza humana y los motivos sociales, huelgas y sabotaje acompañarán a la industria» (Mayo, 1946; Newton, 2002).

McGregor, economista estadounidense, es conocido por ser el creador de la teoría X y la teoría Y. Según sus estudios, la teoría X refleja la filosofía del palo y la zanahoria: los trabajadores son vagos por naturaleza, necesitan ser vigilados y motivados y consideran el trabajo un mal necesario para obtener dinero. Sin embargo, McGregor estaba seguro de que «este comportamiento no es consecuencia de la naturaleza inherente al ser humano, sino una consecuencia de la naturaleza de las organizaciones industriales, de las filosofías de gestión, de políticas de las prácticas». Dicho de otra manera, son las organizaciones las que han transformado las perspectivas y el comportamiento de las personas. En el lado opuesto de este enfoque se sitúa la teoría Y, según la cual las personas no solo necesitan, sino que desean trabajar. McGregor afirmaba que el esfuerzo que realizamos a la hora de trabajar es similar al que estamos dispuestos a realizar cuando descansamos o jugamos. En la

misma línea opinaba que los seres humanos buscan y aceptan responsabilidades y tienen la capacidad de desplegar un alto grado de imaginación y creatividad cuando se trata de resolver problemas dentro de la organización. Hay que destacar que la teoría Y no fue un modelo teórico alejado de la realidad, o fruto de la ilusión de su inventor. En los años cincuenta, McGregor participó en el diseño de una nueva planta de producción de Procter y Gamble en el estado de Georgia. Basada en el modelo de la teoría Y, el rendimiento y la productividad superaron en poco tiempo a los de las otras plantas del grupo (McGregor, 1960; Newton, 2002).

Maslow, psicólogo estadounidense, es recordado por su trabajo acerca de la jerarquía de necesidades —lo que conocemos como **pirámide de Maslow**— y por ser uno de los máximos exponentes de la psicología humanista. La pirámide que ideó consta de cinco niveles, que a su vez representan las necesidades humanas: necesidades básicas (comer, descansar), necesidades de seguridad (orden, protección), necesidades sociales (amar y ser amado), necesidades de autoestima (respeto, confianza) y, finalmente, necesidades de autorrealización, cuando el individuo alcanza su máximo potencial. En este contexto, Maslow escribía que «un músico tiene que tocar música, un artista tiene que pintar, un poeta tiene que escribir si a la larga quiere estar en paz consigo mismo. Una persona debe ser lo que es capaz de ser». Lejos de vernos como meros «receptores» o incluso esclavos, consideraba que las personas tenemos una motivación añadida para sentirnos realizadas y tener la libertad de «alcanzar todo aquello que somos capaces de alcanzar». Según el psicólogo estadounidense, «los humanos aspiramos al crecimiento personal a pesar de los retos y las adversidades que plantea la vida» (Maslow, 1954; Newton, 2002).

Herzberg, psicólogo estadounidense, es conocido por su contribución a la gestión administrativa de empresas y por ser el autor de la **teoría de los dos factores,** un concepto que explica el comportamiento de las personas en el trabajo. En el núcleo de sus estudios estaba la convicción de que se puede mejorar la motivación si nos centramos más en la relación con otras personas. Herzberg opinaba que la motivación se presenta de dos maneras: por una parte, a través de los «factores de higiene», que serían por ejemplo las condiciones laborales, la seguridad del puesto de trabajo o la remuneración, y, por otra, los «factores de motivación», que incluyen el desarrollo personal, alcanzar logros, la satisfacción laboral, autonomía, responsabilidad o reconocimiento. Según Herzberg, los factores de higiene no contribuyen apenas a motivar a las personas, pero si faltan o son deficientes, pueden disminuir la motivación. Herzberg contrastó su teoría en varias investigaciones que arrojaron el mismo resultado: la satisfacción y el bienestar en el trabajo se obtienen a través de los factores de motivación (Herzberg, Mausner, Bloch y Snyderman, 1959; Newton, 2002).

2. RETOS DE LA EMPRESA ACTUAL

Si bien es cierto que en las últimas décadas se han producido numerosos cambios positivos en el ámbito de las empresas (políticas de sostenibilidad, responsabilidad

social corporativa, planes de formación continua o políticas de conciliación, por citar tan solo algunos), sigue habiendo factores —algunos del pasado y otros más recientes — que condicionan notablemente el bienestar de las personas.

2.1. Liderazgo negativo

Hay muchos estilos de liderazgo, y describir, aunque fuese de manera sucinta, cada uno de ellos se saldría del marco de este capítulo, pero uno de los más perjudiciales para el bienestar dentro de la empresa es el que José María Acosta denomina «mercenario»; su interés se centra únicamente en el rendimiento y no en las relaciones. Las personas son tan solo el medio para alcanzar el resultado y las relaciones humanas se basan en la autoridad y en la obediencia (Acosta, 2008). Al proponerle medidas de desarrollo, un líder de estas características diría muy probablemente: «Déjate de tonterías, que aquí venimos a trabajar».

2.2. Falta de motivación

La falta de motivación puede tener su origen en numerosos factores. Los que se citan con mayor frecuencia son liderazgo negativo, malas relaciones, ausencia de *feedback*, escaso reconocimiento, falta de autonomía o la ausencia de perspectivas de progreso.

2.3. El exceso de información como factor negativo

Hasta hace relativamente poco, nuestras principales fuentes de información —además de las relaciones sociales o las experiencias que podíamos adquirir por nuestra cuenta— eran los libros, la prensa, la televisión y la radio. En todos los hogares había una radio y un televisor, muchas familias tenían una enciclopedia y los periódicos ofrecían información puntual, rigurosa y amena. La aparición de Internet supuso una auténtica revolución en numerosos aspectos de nuestra vida, y muchos expertos consideran con razón que nuestra calidad de vida ha aumentado gracias a las nuevas tecnologías. Pero la oferta que ha traído Internet tiene efectos secundarios: el hecho de poder disponer inmediatamente, a través de un número cada vez mayor de aparatos y dispositivos, de toda clase de datos e información abruma a muchas personas. No solo las noticias, también la comunicación —inmediata y a todas horas — por correo electrónico, mensajes de texto y WhatsApp, o las redes sociales, nos proporciona más información, pero no necesariamente más conocimiento, ya que a menudo no sabemos gestionar esta avalancha de datos. El resultado es que muchas personas están más estresadas que antes (Dallwitz-Wegner, 2016).

2.4. La globalización como fuente de presión e incertidumbre

La globalización —que se puede resumir como proceso de acercamiento de los países a través de la política, la cultura, la economía y la tecnología— ha avanzado notablemente en los últimos treinta años gracias, en gran parte, a las nuevas tecnologías. Este proceso influye decisivamente en todos los ámbitos de nuestra vida, y también en el laboral. Las empresas encuentran nuevos mercados, mano de obra más económica y/o más cualificada o mejores proveedores, por citar tan solo algunos beneficios. Sin embargo, aumenta también la competitividad, los procesos productivos se tienen que adaptar y a menudo se para la producción en un lugar y se deslocalizan fábricas enteras. El trabajo diario se vuelve más complejo y la seguridad con la que vivíamos y realizábamos nuestro trabajo hasta hace no mucho da paso a la incertidumbre. La consecuencia pueden ser síntomas de estrés o de ansiedad, menor motivación o merma en nuestro rendimiento (Dallwitz-Wegner, 2016).

2.5. Estrés

El estrés es una reacción de nuestro organismo ante una amenaza o un desafío. Se trata de una respuesta natural, un mecanismo de defensa necesario para la supervivencia, aunque en determinadas circunstancias, si no se observa con atención, puede desencadenar problemas graves de salud. El estrés puede ser causado por algo tan simple como llegar tarde a una reunión o por algo tan serio como la pérdida del empleo. Además, los acontecimientos positivos (por ejemplo, el nacimiento de un hijo o que nuestro equipo de fútbol llegue a la final de una competición) pueden ser tan estresantes como los negativos. En lenguaje científico, el estrés positivo se denomina eustrés, mientras que el estrés negativo se conoce como distrés.

Las causas de estrés en general pueden ser físicas (calor, frío, ruido, contaminación del medio ambiente, mala iluminación, etc.), psíquicas (miedo al fracaso, gestión del tiempo, expectativas muy elevadas, etc.) o sociales (problemas de convivencia, conflictos en el lugar de trabajo, acoso laboral, discriminación, etc.). En el trabajo, las causas de estrés suelen ser, con frecuencia, el temor a ser despedido, el aumento de la demanda de las horas extra, la presión para satisfacer las expectativas, la multiplicación de tareas, la gestión del tiempo, una difícil situación económica de la empresa o el desequilibrio entre la vida profesional y la personal.

Los síntomas más comunes son sentirse ansioso, irritable o deprimido, apatía o pérdida de interés en el trabajo, problemas para dormir, fatiga, dificultad para concentrarse, tensión muscular, pérdida de apetito, problemas de estómago, pérdida del deseo sexual (Große Boes y Kaseric, 2006).

3. BIENESTAR Y TRABAJO: ¿UN BINOMIO IMPOSIBLE?

La prioridad de una empresa son los resultados y la cifra de negocios para generar beneficios y asegurar los puestos de trabajo. Pero este objetivo no está reñido con el bienestar de los empleados. Al contrario, un buen ambiente de trabajo, respeto y

confianza en nuestros colaboradores no solo les ayuda a ser más felices y a sentirse más realizados, sino que además mejora su rendimiento y productividad y, en definitiva, aumenta los resultados de la compañía (Johann y Möller, 2013; Laszlo, 2008).

4. BASE TEÓRICA PARA UN CAMBIO POSITIVO

Si ponemos en el buscador de Google la palabra «felicidad», el sistema tarda tan solo 0,44 segundos en darnos 80.700.000 resultados. A pesar de que se trate de un estado complejo y difícil de describir, todo el mundo —pensadores y filósofos, científicos y religiosos, personas de todas las edades y clases sociales— ha tratado de descifrar y alcanzar este preciado fenómeno. La psicología positiva —que recibió su impulso decisivo en 1998 cuando Martin Seligman fue nombrado presidente de la Asociación Americana de Psicología— trata de contribuir a este propósito. Se trata de un ámbito que investiga y contrasta científicamente áreas como el optimismo, las emociones, la resiliencia, la esperanza, la motivación, el bienestar o las fortalezas (Seligman, 2002). La diferencia principal entre psicología positiva y el llamado «pensamiento positivo» es que la primera se basa en investigaciones científicas rigurosas, mientras que el pensamiento positivo se rige más por advertencias, insinuando que lo que nos pasa en la vida es «culpa» nuestra. Asimismo, el pensamiento positivo nos anima a centrarnos únicamente en los aspectos buenos de la vida, mientras que la psicología positiva señala claramente que eventos, emociones o actitudes negativos no solo existen, sino que son importantes y necesarios (Lewis, 2011). También conviene destacar que la psicología positiva no es un nuevo culto, ni pretende convertir a las personas que no están interesadas en el tema del bienestar o la felicidad. Seligman (2002) señala al respecto que la ciencia debe ser «descriptiva», es decir, mostrar e informar, y no «prescriptiva», en otras palabras, decirnos lo que tenemos que hacer.

5. APLICACIONES DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

Al igual que en otras disciplinas académicas, la psicología positiva combina teoría e investigación con la aplicación en la práctica. En la actualidad existen numerosos artículos y libros —tanto académicos como otros más accesibles para un público más amplio— que recogen el origen, la evolución y las conclusiones de esta labor científica. En su libro *La ciencia de la felicidad*, dirigido al público en general, Sonja Lyubomirsky presenta doce actividades que cumplen este requisito y señalan que es posible aumentar nuestro estado de felicidad (Lyubomirsky, 2008). Entre ellas figuran ejercicios como «comprometerse con nuestras metas», «saborear», «practicar la amabilidad», «aprender a perdonar», «desarrollar estrategias para hacer frente a adversidades» o «practicar la gratitud». Por otra parte, el *Handbook of positive psychology interventions*, de Acacia Parks y Stephen Schueller, un libro más

académico, describe y presenta —además de otros análisis— intervenciones relacionadas con la empatía, la paciencia, el humor o las fortalezas personales (Parks y Schueller, 2014).

Como es lógico, este capítulo tan solo puede facilitar un breve resumen de algunas de las claves —hemos elegido cinco para el ámbito de las empresas—, pero los lectores interesados encontrarán más datos en las referencias bibliográficas.

5.1. Estilo de vida saludable

Aunque a primera vista pueda parecer que este tema guarda poca relación con el capítulo, la realidad es muy distinta. De hecho, varios de los problemas que nos encontramos cada día en la empresa —fundamentalmente estrés, cansancio, ansiedad e irritabilidad— se podrían eliminar, o al menos reducir, si tuviéramos en cuenta los resultados de diferentes estudios científicos, con dos antídotos accesibles para cualquier persona. Nos referimos al ejercicio físico y el descanso adecuado.

John Ratey y otros renombrados investigadores y psicólogos han averiguado que el ejercicio, además de los conocidos beneficios para nuestro cuerpo, proporciona una sensación de logro, nos ayuda a relajarnos, libera endorfinas, aumenta la autoestima e incluso contribuye a prevenir y superar la depresión (Ratey, 2008; Biddle y Ekkekakis, 2006). Lo llamativo —y alentador— es que estos beneficios no solo se alcanzan a través de la práctica de deporte, sino mediante cualquier actividad que consuma energía, como puede ser ir en bicicleta, nadar o caminar (Biddle y Mutry, 2007).

Asimismo, William Dement y Christopher Vaughan han averiguado que, para alcanzar nuestro estado de funcionamiento óptimo, debemos dormir cada noche un número adecuado de horas —al menos siete horas para adultos entre 26 y 64 años— y así regular adecuadamente nuestro estado de ánimo, de energía y de alerta (Dement y Vaughan, 2000).

Con una inversión mínima de tiempo y esfuerzo (ir al gimnasio o apuntarse a un club de *running* está muy bien, pero en realidad es suficiente con hacer un entrenamiento intensivo de 7 minutos al día en casa, o caminar 60 minutos tres veces por semana), no solo aumentará nuestro nivel de bienestar general, sino también nuestro rendimiento y nuestra motivación en el trabajo.

5.2. Relaciones positivas a través de la amabilidad

Las organizaciones, por muy automatizadas que sean, crecen y progresan gracias a las personas. Por tanto, las relaciones entre colaboradores o entre jefes y miembros del equipo son vitales para el buen funcionamiento de una empresa y para la salud y el bienestar de los empleados. Las relaciones tóxicas o un mal ambiente pueden dañar seriamente el estado de ánimo y el rendimiento de una persona y, en última instancia, perjudicar los resultados de la empresa.

Para asegurar un buen ambiente y una relación positiva, tiene que haber una serie de condiciones, entre las que destacan el respeto, la empatía o el liderazgo positivo. En este apartado veremos otra cualidad más, una virtud imprescindible en el ámbito de las organizaciones: la amabilidad.

La amabilidad se define como comportamiento humano basado en predisposiciones éticas. En la mayoría de las culturas se considera una virtud, aunque ser amable puede analizarse no solo bajo un prisma moral sino también científico.

Todos sabemos que un gesto de amabilidad, en cualquiera de sus múltiples variantes, puede hacer feliz a otra persona, pero fue Sonja Lyubomirsky la que presentó, junto con otros colegas, una de las primeras evidencias científicas sobre el impacto de ser amable. Concluyó que un acto de amabilidad no solo beneficia a la persona que lo recibe, sino también a la que lo ofrece (Lyubomirsky, Tkach y Yelverton, 2003; Sheldon y Lyubomirsky, 2004).

Otro estudio, llevado a cabo por James Fowler y Nicholas Christakis con voluntarios que no se conocían ni se habían visto nunca, mostró que las personas que han recibido un gesto de amabilidad tienden a ayudar a otras personas, iniciando una secuencia de cooperación que a su vez se extiende a más personas. Este experimento sobre amabilidad y actitudes de cooperación y contagio reveló que en relación con los gestos de amabilidad existe un efecto dominó (Fowler y Christakis, 2010).

Con respecto a factores sociales, geográficos y de edad, merece la pena destacar el estudio realizado por Elizabeth Dunn, Lara Aknin y Michael Norton en 136 países. El resultado mostró que, independientemente de la riqueza del país o de la familia (algunos participantes apenas tenían dinero suficiente para comprarse comida a diario), el nivel de felicidad y bienestar de las personas que realizan gestos de amabilidad aumenta notablemente cuando ayudan a otros (Dunn et al., 2008).

Por último, un dato sobre nuestra disposición a los cambios. A veces pensamos que nuestro carácter no se puede modificar, y estamos seguros de que una persona poco dada a gestos cordiales o de cooperación no mostrará nunca una cara amable. La psicóloga Helen Weng realizó, junto con otros seis expertos, un análisis exhaustivo cuyo resultado muestra que nuestra actitud altruista y de amabilidad puede modificarse sistemáticamente mediante ejercicios y entrenamiento (Weng et al., 2013). Por tanto, todos somos capaces de adquirir el hábito de ser amables. Y de lo que no cabe ninguna duda es de que, si damos el primer paso y ofrecemos gestos de amabilidad —de los que hay cientos de ejemplos—, no solo les sentará bien a las personas de nuestro entorno (y posiblemente los anime a actuar así también), sino que nosotros mismos nos sentiremos mejor.

5.3. Fortalezas individuales y de equipos

Las fortalezas personales o de carácter constituyen uno de los capítulos más importantes de nuestro desarrollo profesional y personal. Y lo más importante es que todas las personas tenemos fortalezas. La ciencia nos dice que si identificamos y utilizamos los rasgos en los que destacamos, no solo rendiremos mejor, sino que

tendremos más ilusión, más energía y, en conjunto, nos sentiremos más a gusto. Aplicado al ámbito de la empresa, las investigaciones sugieren que el uso consciente de nuestras fortalezas, además de reducir el nivel de estrés y aumentar nuestra sensación de bienestar general, mejora la motivación, las relaciones personales, la cohesión de equipos, el rendimiento y la resiliencia (Seligman, 2002; Park, Peterson y Seligman, 2004; Peterson y Park, 2006; Linley, 2008; Peterson y Park, 2009; Linley, Willars y Biswas-Diener, 2010; Hodges y Asplund, 2010; Kaplan y Kaiser, 2010).

Sin embargo, uno de los problemas con el que nos encontramos es que mucha gente no tiene identificadas sus fortalezas ni las utiliza lo suficiente; de hecho, se calcula que tan solo tres de cada diez personas conocen y aplican conscientemente sus puntos fuertes.

En psicología positiva, fortalezas son aquellos rasgos de nuestro carácter que se consideran moralmente buenos, que se presentan en situaciones distintas y a lo largo del tiempo. Martin Seligman y Christopher Peterson fueron dos de los pioneros en este campo, y su trabajo se considera imprescindible para entender y aplicar este concepto. Ellos identificaron 24 fortalezas, recogidas en el Cuestionario VIA de fortalezas personales, que se agrupan en seis áreas, correspondientes a seis virtudes humanas. Estas fortalezas, que se valoran en prácticamente todas las culturas del mundo, se pueden «entrenar» y mejorar, y aunque puedan estar «dormidas» o desactivadas, no se pierden. Entre ellas figuran valentía, integridad, inteligencia emocional, prudencia o proyección hacia el futuro. Todas las personas tenemos estas fortalezas, y según la persona, sobresalen más unas que otras. Se trata de averiguar cuáles predominan en nosotros, y después recordarlas, potenciarlas y utilizarlas con mayor frecuencia.

Además del Cuestionario VIA de fortalezas personales, hay otro sistema que está siendo utilizado por muchas empresas, instituciones y universidades tanto del Reino Unido —donde fue desarrollado— como de muchos otros países. Se trata del test *Strengths Profile*, del Centre for Applied Positive Psychology (CAPP).

La diferencia con respecto a VIA es que este test, en lugar de 24 fortalezas, desglosa un total de 60, y nos facilita un amplio informe con datos, sugerencias y planes de acción, en el que no solo se identifican las fortalezas conocidas (aquellas que tenemos identificadas) sino también las fortalezas desconocidas (aquellas de las que somos poco conscientes), así como los comportamientos adquiridos y los puntos débiles.

Las conclusiones del Centro de Investigación y Desarrollo CAPP son las siguientes:

— Las fortalezas conocidas *(realised strengths)* nos dan energía y aplicándolas realizaremos un excelente trabajo. Debemos gestionar bien el uso que hacemos de ellas.

Lista de las 24 fortalezas

Sabiduría y conocimientos

1. Curiosidad, interés por el mundo.
2. Amor por el conocimiento y el aprendizaje.
3. Perspectiva, sabiduría.
4. Ingenio, originalidad, inteligencia práctica.
5. Juicio, pensamiento crítico, mentalidad abierta.

Coraje y fortalezas emocionales

6. Valentía.
7. Perseverancia y diligencia.
8. Integridad, honestidad, autenticidad.
9. Vitalidad y pasión por las cosas.

Humanidad y fortalezas interpersonales

10. Amor, capacidad de amar y ser amado.
11. Simpatía, amabilidad, generosidad.
12. Inteligencia emocional, personal y social.

Justicia y fortalezas cívicas

13. Ciudadanía, civismo, lealtad, trabajo en equipo.
14. Liderazgo.
15. Sentido de la justicia, equidad.

Moderación

16. Autocontrol, autorregulación.
17. Prudencia, discreción, cautela.
18. Modestia, humildad.
19. Capacidad de perdonar, misericordia.

Trascendencia

20. Apreciación de la belleza y la excelencia, capacidad de asombro.
21. Espiritualidad, fe, sentido religioso.
22. Esperanza, optimismo, proyección hacia el futuro.
23. Gratitud.
24. Sentido del humor.

— Las fortalezas desconocidas *(unrealised strengths)* nos aportan energía y aplicándolas realizaremos un excelente trabajo. Debemos potenciar su uso.

— Los comportamientos adquiridos *(learned behaviours)* nos permiten realizar un muy buen trabajo, pero no nos dan energía, más bien nos cansan. Es fácil confundir los comportamientos adquiridos con nuestras fortalezas, ya que aplicándolos podemos llegar a realizar una excelente labor; sin embargo, se trata tan solo de algo que hemos aprendido a hacer bien, pero que no nos apasiona ni nos llena de energía. Debemos moderar el uso que hacemos de ellos.

— Nuestros puntos débiles *(weaknesses)*, como es lógico, no nos dan energía y lo que hacemos cuando los ponemos en práctica no nos suele salir muy bien. Durante años, las empresas han invertido mucho esfuerzo y grandes sumas de dinero en formación para lograr que sus empleados mejoren sus puntos débiles.

Según el CAPP, esta filosofía es errónea, ya que es muy difícil que una persona a la que se le da mal una asignatura determinada mejore sustancialmente o incluso se convierta en experto en esta materia. De acuerdo con las conclusiones del CAPP, lo que deberíamos hacer es minimizar el uso de nuestras debilidades. No se trata de ignorarlas por completo, pero sí de limitar su influencia y de no obsesionarnos con ellas.

Al margen del diagnóstico individual, *Strengths Profile* ofrece también una evaluación de equipos, y es por tanto una herramienta de gran utilidad para trabajar aspectos como cohesión, reparto de tareas, motivación o delegación.

5.4. Liderazgo auténtico

No cabe duda de que alguien con personas a su cargo puede influir sustancialmente en el bienestar de estas personas. Es posible que no esté en sus manos aumentar los sueldos o reducir el horario de trabajo, pero hay otras muchas formas de lograr que sus subordinados estén motivados y se sientan a gusto en el trabajo. Nos referimos a directivos o responsables que no solo poseen las habilidades y conocimientos técnicos sino que además muestran respeto y amabilidad, tienen una personalidad equilibrada, utilizan la comunicación positiva, piden y ofrecen *feedback* e integran unos principios éticos.

Bruce Avolio, profesor de la Universidad de Washington en Seattle, es uno de los expertos más renombrados en liderazgo. En 2005 llevó a cabo, junto con otros colegas, un estudio que buscaba una respuesta a la pregunta de si un buen líder nace o se hace. Su investigación, que se prolongó durante un largo período de tiempo y fue una de las más exhaustivas que se conocen, señala que aproximadamente un 66 % de las cualidades de un buen líder es fruto de la experiencia, mientras que alrededor de un 33 % es el resultado de predisposiciones genéticas. Esta conclusión sugiere que el liderazgo positivo se puede aprender y cultivar. Pero ahondaron en su análisis y examinaron qué es exactamente el liderazgo positivo o, como ellos lo llegaron a denominar, el «liderazgo auténtico». Según su estudio, el liderazgo auténtico cuenta con un núcleo de cuatro componentes:

— *Transparencia en las relaciones.* El líder no finge, sino que se muestra tal como es; se gestiona de manera apropiada, comparte información y reflexiones y genera confianza.
— *Moral internalizada.* El líder se guía por una brújula moral interna, un sentido de lo que está bien y lo que está mal, y se atiene siempre a sus valores y principios.
— *Autorreflexión adaptiva.* El líder reflexiona sobre su comportamiento para aprender; no juzga, sino que se muestra abierto y positivo, en contraste con la llamada autorreflexión mal adaptiva, que revisa una y otra vez (y culpándose a sí mismo) un error del pasado.

— *Procesamiento equilibrado.* El líder analiza, lo más objetivamente posible y sin desatender otros puntos de vista (aunque sean contrarios a su opinión), toda la información disponible antes de tomar una decisión. Esta cualidad tiene en cuenta las necesidades propias y de los demás.

Los autores concluyen que el liderazgo auténtico cumple una función genérica o de base, y los estilos de liderazgo positivo —carismático, visionario, directivo o participativo, por citar tan solo algunos— complementan esta base (Lewis, 2011; Avolio, Griffith, Wernsing y Walumbwa, 2010; Kaplan y Kaiser, 2010; Avolio, 2005).

5.5. Indagación apreciativa

La indagación apreciativa (*appreciative inquiry*, en su denominación original en inglés) fue puesta en práctica por primera vez en 1980 por el creador de este método, David Cooperrider, de la Universidad de Case Western Reserve de Cleveland, Ohio. Desde entonces se ha utilizado con éxito en cientos de empresas —grandes y pequeñas— en todo el mundo, y se considera uno de los procesos más impactantes para asegurar la sostenibilidad y mejorar la vida de las organizaciones y de las personas que las integran.

El proceso de indagación apreciativa abarca a toda la organización y se basa en la premisa de que, al identificar las fortalezas, los logros y el potencial de una empresa, y conectarlos con visiones, planes y estructuras en el futuro, la empresa puede mejorar en todos los aspectos: bienestar de los empleados, clima laboral, sostenibilidad, productividad, facturación y beneficio.

La indagación apreciativa se asienta sobre seis principios:

— El principio construccionista sugiere que la construcción compartida de nuestra empresa depende de nuestra actitud, nuestras reflexiones y nuestras ideas.
— El principio de simultaneidad afirma que se producirán cambios nada más formular las primeras preguntas.
— El principio poético sostiene la idea de que una organización se forma por las palabras utilizadas cada día por sus colaboradores.
— El principio de anticipación propone que el futuro de nuestra organización está previamente creado hoy por nuestras imágenes y la visualización.
— El principio positivo establece que una pregunta, un sentimiento o una conexión positiva nos llevarán a un cambio positivo; cuanto más positivo sea el primer paso, mayor será el impacto y más prolongada la duración del cambio.
— El principio de totalidad sostiene que a todos los integrantes de la organización se les dará la oportunidad de hablar y de ser escuchados.

Una de las claves es la utilización de preguntas bien formuladas («preguntas poderosas») que se centran en lo que funciona, lo que es bueno y lo que ha dado buen

resultado, y no en los aspectos negativos o críticos que suelen destacarse en muchas organizaciones. El proceso consta de una primera fase de identificación *(discover),* de una segunda fase de visualización *(dream),* una tercera etapa de diseño y priorización *(design)* y una cuarta y última fase de implementación *(destiny).* Un proceso completo de indagación apreciativa es complejo y requiere una buena planificación, ya que, según el tamaño de la empresa, pueden realizarse cientos e incluso miles de entrevistas (Cooperrider, Whitney y Stavros, 2004; Cooperrider y Whitney, 2005).

6. MIRADA CRÍTICA Y PERSPECTIVAS

Los investigadores que se dedican a la psicología positiva han tratado desde el principio de hacer accesibles sus datos, es decir, de sacar sus hallazgos y conclusiones de la «torre de marfil» de las universidades y círculos académicos y compartirlos con un público más amplio (Lewis, 2011). Este esfuerzo entraña dos riesgos: por una parte, muchas personas desistirán de leer los documentos académicos por ser demasiado complejos y, por otra, el efecto contrario, la publicación de libros con resúmenes excesivamente simples puede crear la impresión equivocada de que la psicología positiva nos resuelve la vida. Los propios académicos nos advierten de que la psicología positiva no es un remedio para todo, que las intervenciones que proponen no se pueden aplicar de forma universal y que debemos tener en cuenta la situación de cada persona (Sheldon y Lyubomirsky, 2004). Una de las observaciones particularmente valiosas es la de Dianne A. Vella-Brodrick (2014), que cita cuatro pilares en relación con la psicología positiva: «integridad» (respeto sin reservas a los principios éticos), «laboriosidad» (diligencia, esmero, ética de trabajo), «innovación» e «impacto» (resultados medibles). Pronunciamientos como este, así como el rigor que se percibe en el ámbito académico, invitan a pensar que la psicología positiva ya es —y continuará siendo— una disciplina de gran valor para la sociedad.

PRÁCTICAS

Práctica 1. Estilo de vida saludable

Nivel	Adultos, universitarios, adolescentes.
Objetivos	Reducir el estrés, la ansiedad y la irritabilidad; aumentar la autoestima y el rendimiento.
Competencias	Habituarse a llevar una vida sana a través del ejercicio. Fomentar el optimismo. Conocer y valorar la relajación.
Materiales	Papel y lápiz para los apuntes, ropa y calzado cómodos para los ejercicios.
Descripción	**Preguntas:** — ¿Cuánto tiempo dedicas al ejercicio físico cada semana? — ¿Cuál es la actividad física (caminar, bicicleta, pádel, gimnasio, etc.) que más te gusta? — ¿Cuál es la actividad física que mejor encaja con tu actual estilo de vida? — ¿Cuántas sesiones crees que podrás programar cada semana? **Prácticas:** — Elige una actividad que te guste y que desde el punto de vista del tiempo y de la logística sea fácil de poner en práctica. — No hagas sobreesfuerzos ni pongas al límite tu resistencia. En caso de duda, consulta con un médico o un entrenador personal. — Comprueba después de cada sesión cómo te sientes. — Lleva un registro o un diario.
Evaluación	Exposición al grupo. Autovaloración. Reflexión personal y grupal.

Práctica 2. Relaciones positivas a través de la amabilidad

Nivel	Adultos, universitarios, adolescentes.
Objetivos	Aumentar la confianza y el optimismo, incrementar la consideración hacia los demás, fomentar el buen ambiente de trabajo.
Competencias	Promover el lado positivo de nuestro carácter. Reconocer e interpretar emociones. Mantenimiento de relaciones positivas a través de la amabilidad.
Materiales	Papel y lápiz para los apuntes, ordenador para las consultas, predisposición y voluntad para tener (más) gestos de amabilidad.
Descripción	**Preguntas:** — ¿Qué gestos de amabilidad has tenido en los últimos diez días con compañeros de trabajo? Escríbelos. — ¿Qué gestos de amabilidad han tenido contigo tus compañeros de trabajo en los últimos diez días? Escríbelos. — ¿Qué otros gestos de amabilidad, además de los que acabas de anotar, conoces o se te ocurren para aplicar en el trabajo? Haz una lista. — ¿Cómo te sientes cuando tienes un gesto de amabilidad o de generosidad con alguien en el trabajo? ¿Y cómo reacciona esta persona? — ¿Cómo te sientes cuando recibes un gesto de amabilidad de alguien en el trabajo? ¿Y cómo crees que se siente la persona que te lo está ofreciendo? **Prácticas:**

	— Pon en el buscador de Google «Gestos de amabilidad». Accede a los ocho primeros enlaces que propone y lee las sugerencias. ¿Cuáles te gustan y cuáles encajan con tu personalidad? — Si te gusta leer en inglés, ve a la página www.randomactsofkindness.org para conocer la iniciativa *Random Acts of Kindness.*
Evaluación	Exposición al grupo. Autovaloración. Reflexión personal y grupal.

Práctica 3. Fortalezas individuales y de equipos

Nivel	Adultos, universitarios, adolescentes.
Objetivos	Ser más conscientes de nuestras fortalezas, usarlas con más frecuencia y con ello aumentar nuestro rendimiento, tener más ilusión y energía, aumentar nuestra sensación de felicidad.
Competencias	Conocimiento y desarrollo de las fortalezas. Conocerse mejor.
Materiales	Papel y lápiz para los apuntes, ordenador para realizar el test, predisposición y voluntad para emplear más —y de otra forma— nuestras fortalezas.
Descripción	**Preguntas:** — ¿Qué recuerdas hacer de niño que todavía haces hoy? — ¿Qué considerarías tu mayor logro? — ¿Qué actividad, lejos de cansarte o aburrirte, te da energía? — ¿Con qué actividad te sientes identificado, tienes la sensación de que «ese es mi verdadero yo»? — ¿Qué actividades se te dan bien, no te cuestan apenas esfuerzo? — ¿A qué actividades prestas atención automáticamente y sin que te lo pidan? — ¿Qué es lo que sueles aprender rápidamente? — ¿Qué es lo que te motiva? — ¿En relación con qué actividades sueles decir «me encanta» o «es fantástico cuando»? — ¿Qué actividades no sueles tener nunca en tu lista de «pendientes»? — ¿Qué es lo que te hace ilusión si piensas en el futuro más inmediato (la semana que viene) o en el futuro a más largo plazo? **Prácticas:** — En la página web www.authentichappiness.org podemos realizar un test gratuito (se llama Cuestionario VIA de fortalezas personales) que nos mostrará el orden completo de nuestras 24 fortalezas. Está en varios idiomas, y simplemente tenemos que registrarnos para poder acceder a él. El cuestionario consta de 240 preguntas y nos llevará unos 45 minutos. No hay respuestas correctas o falsas, ni contestaciones mejores o peores. Una vez hecho el test, recibiremos un informe con nuestras fortalezas clasificadas del 1 al 24. — Una de las prácticas más recomendadas es tomar más conciencia de nuestras principales fortalezas (por ejemplo, las ocho primeras) y aplicarlas con más frecuencia en nuestra vida diaria. — El test *Strengths Profile,* del Centre for Applied Positive Psychology (CAPP), que analiza 60 fortalezas, está disponible en inglés en la página www.strengthsprofile.com. Una vez obtenido el informe, conviene seguir las pautas y realizar las siguientes prácticas: • Maximizar nuestras fortalezas desconocidas poniéndolas más en práctica. • Movilizar nuestras fortalezas conocidas empleándolas de manera adecuada. • Moderar nuestros comportamientos adquiridos para no perder el interés. • Minimizar nuestras debilidades y convertirlas en irrelevantes.
Evaluación	Exposición al grupo. Autovaloración. Reflexión personal y grupal.

Práctica 4. Liderazgo auténtico

Nivel	Adultos, universitarios, adolescentes.
Objetivos	Alcanzar —y mantener— el estilo de liderazgo auténtico.
Competencias	Conocimiento y desarrollo de las fortalezas. Conocerse mejor. Desarrollo de virtudes. Fomento del pensamiento crítico.
Materiales	Papel y lápiz para los apuntes, predisposición y voluntad para reflexionar y pedir *feedback.*
Descripción	**Preguntas:** — ¿Cuál es mi estilo de liderazgo? — ¿Me siento cómodo? ¿Finjo ser alguien que en realidad no se corresponde con mi personalidad? — ¿Cómo gestiono mi equipo? — ¿Cómo se sienten mis colaboradores? — ¿Soy justo y objetivo? — ¿Soy amable con ellos? ¿Siempre? — ¿Ellos confían en mí? — ¿Comparto la información de manera apropiada y justa? — ¿Cuáles son mis principios? — ¿Con qué tres palabras me describirían las personas que mejor me conocen? — ¿Con qué frecuencia reflexiono sobre mi comportamiento? — ¿Con qué frecuencia pido *feedback* sobre mi actitud y mi gestión? — ¿Presto atención a mis emociones? — ¿Soy consciente de los sentimientos de mis colaboradores? — ¿Cuáles son las tres cualidades más importantes de un líder? ¿Cómo me valoro yo en estas cualidades y cómo me valoran en ellas mis colaboradores? **Prácticas:** — Además de adquirir el hábito de reflexionar y de autoevaluarse periódicamente, existen otras muchas prácticas para mejorar el estilo de liderazgo. Una de las más recomendables es pedir *feedback* a los miembros del equipo a través de encuestas y reuniones, en las que se abordan abiertamente y con franqueza aspectos como desarrollo de empleados, objetivos y resultados, o diálogo abierto, aprecio y respeto. Otras medidas para desarrollar y mejorar el estilo de liderazgo son seminarios, *coaching* de equipos y *coaching* ejecutivo individual.
Evaluación	Exposición al grupo. Autovaloración. Reflexión personal y grupal.

Práctica 5. Indagación apreciativa

Nivel	Adultos, principalmente aquellos que trabajan en una empresa.
Objetivos	Asegurar la sostenibilidad y mejorar la vida de la organización y de las personas que la integran.
Competencias	Desarrollo y conocimiento de fortalezas y virtudes. Conocerse mejor a uno mismo y la empresa. Toma de conciencia de los logros alcanzados. Optimismo. Amplitud de miras.
Materiales	Papel y lápiz para los apuntes, predisposición y voluntad para llevar a cabo un proceso de indagación apreciativa.
Descripción	Dado que la indagación apreciativa es un proceso que abarca al conjunto de la organización, las prácticas requieren de una preparación específica más amplia. El

	siguiente portal, auspiciado por la Escuela de Management Weatherhead de la Universidad de Case Western, ofrece un gran número de datos y direcciones: https://appreciativeinquiry.case.edu/default.cfm. En España, una de las expertas más reconocidas en indagación apreciativa es Miriam Subirana: http://www.miriamsubirana.com/indagacion-apreciativa-2.
Evaluación	Exposición al grupo. Autovaloración. Reflexión personal y grupal.

SÍNTESIS

Hay personas que consideran que una felicidad más completa solo existe en la imaginación de idealistas. A menudo, estas opiniones se escuchan en relación con el trabajo, pues muchas personas no creen en una vida laboral satisfactoria o en la posibilidad de disfrutar de la actividad que nos proporciona un ingreso. Es cierto que las condiciones de trabajo pueden a veces no ser idóneas, pero no por ello deberíamos caer en la trampa de «condenar» categóricamente cualquier trabajo y considerarlo un castigo o un mal necesario. Para muchas personas, el trabajo es fuente de satisfacción y de motivación, pero otras más escépticas o reticentes no quieren explorar nuevas vías porque supone un cambio, y los cambios asustan o incluso pueden dar miedo. Aunque no estemos del todo bien («vamos tirando»), o incluso estando mal, preferimos no movernos, ya que, por lo menos, conocemos la situación actual y nos sentimos de alguna forma seguros en nuestra zona de confort. Y nada mejor para ilustrar esta resistencia al cambio que el conocido refrán «más vale malo conocido que bueno por conocer». Pero no nos equivoquemos: aunque en la empresa haya factores que no podemos controlar, disponemos de muchas oportunidades y medidas para modificar nuestra situación personal, el ambiente de trabajo o incluso las condiciones laborales. Está claro que requiere esfuerzo y voluntad, tal vez incluso un cambio de nuestra actitud, pero muchas veces la solución está en nuestras manos. La psicología positiva no resuelve los retos, contratiempos o adversidades que nos encontramos, pero nos ayuda a entenderlos y gestionarlos y a encontrar caminos para alcanzar una vida más plena.

CUESTIONES

1. ¿Qué es la psicología positiva y en qué se diferencia del pensamiento positivo?

Imagínate que asistes a una reunión de profesores y un compañero se dirige a ti con la siguiente pregunta: «¿No crees que todo este movimiento de “buen rollo” y pensamiento positivo es simplemente una moda y una manera de evitar la realidad?». Piensa qué respuesta le darías a tu compañero, realiza un guion y, una vez hecho, comprueba si se corresponde con el que se muestra en la posible solución.

Posible solución

Dado que la psicología positiva es una ciencia y no un movimiento popular o un nuevo culto, resumiría mi respuesta en los siguientes dos puntos:

1. Hay personas que no están interesadas en cuestionar o modificar su nivel de bienestar y eso es totalmente respetable. Asimismo, hay personas que sí están interesadas en cambiar su situación, pero recurren a libros de autoayuda sin base científica o se dejan asesorar por personas que no conocen este tema a fondo o, incluso peor, que tergiversan las conclusiones y hechos en su propio beneficio. Por último, hay personas que, teniendo interés en temas de desarrollo personal y profesional, son más críticas a la hora de discernir; se informan a través de publicaciones académicas, leen libros que han recibido el respaldo de expertos renombrados o asisten a cursos y seminarios que ofrecen una contrastada calidad de enseñanza.
2. La psicología positiva se basa en investigaciones científicas rigurosas, mientras que el pensamiento positivo se rige más por advertencias, insinuando que lo que nos pasa en la vida es «culpa» nuestra. Asimismo, el pensamiento positivo nos anima a centrarnos únicamente en los aspectos buenos de la vida, mientras que la psicología positiva señala claramente que eventos, emociones o actitudes negativos no solo existen, sino que son importantes y necesarios.

Comprobación. La duda acerca de la seriedad y consistencia de la psicología positiva que ha formulado mi compañero quedaría resuelta con las dos explicaciones anteriores.

2. ¿No es utópico pensar que la psicología positiva se pueda aplicar en la empresa?

Imagínate que en una mesa redonda se analizan los retos y presiones a los que están expuestos muchos empleados en su trabajo diario. Un compañero afirma que es ingenuo pensar que las organizaciones puedan adaptar un estilo de gestión basado en la psicología positiva, ya que la prioridad estará siempre en los resultados económicos y en las cifras de venta, y no en el bienestar de las personas. ¿Qué argumentos utilizarías para rebatir esta opinión?

Posible solución

Teniendo en cuenta que se trata de un tema complejo que se presta a multitud de opiniones, trataría de plantear un guion basado en dos cuestiones fundamentales:

1. Estamos de acuerdo en que, por muchas razones, una empresa tiene que velar por los resultados económicos y la cifra de negocios, y que la calidad sus productos o servicios ha de ser impecable.
2. Las exigencias del punto anterior no se discuten, pero numerosos estudios científicos señalan que estos requisitos no están reñidos con la aplicación de mecanismos y actitudes basados en la psicología positiva, y que pueden

proporcionar un ambiente de trabajo más agradable, incrementando al mismo tiempo el nivel de bienestar individual, la motivación y la autoconfianza.

Los dos puntos anteriores permiten establecer la siguiente conclusión: un buen ambiente de trabajo, respeto, así como confianza en los colaboradores, no solo les ayuda a ser más felices y a sentirse más realizados, sino que además mejora su rendimiento y productividad y, en definitiva, aumenta los resultados de la compañía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, J. M. (2008). *Dirigir: liderar, motivar, comunicar, delegar, dirigir reuniones.* Madrid: ESIC Editorial.

Avolio, B. (2005). *Leadership development in balance.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Avolio, B., Griffith, J., Wernsing, T. S. y Walumbwa, F. O. (2010). What is Authentic Leadership Development? En A. Linley, S. Harrington y N. Garcea (eds.), *Oxford handbook of positive psychology and work* (pp. 39-51). Oxford: Oxford University Press.

Biddle, S. J. H. y Ekkekakis, P. (2006). Physical active lifestyles and well-being. En F. A. Huppert, N. Baylis y B. Keverne (eds.), *The science of well-being* (pp. 141-168). Nueva York: Oxford University Press.

Biddle, S. J. H. y Mutrie, N. (2007). *Psychology of physical activity: Determinants, wellbeing and interventions* (2.a ed.). Londres: Routledge.

Cooperrider, D. L. y Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change.* San Francisco: Berret-Kohler Publishers, Inc.

Cooperrider, D. L., Whitney, D. y Stavros, J. M. (2004). *Appreciative inquiry handbook.* San Francisco: Berret-Kohler Publishers, Inc.

Dallwitz-Wegner, D. (2016). *Unternehmen positiv gestalten: Einstellungs- und Verhaltensänderung als Schlüssel zum Unternehmenserfolg.* Wiesbaden: Springer Gabler.

Dement, W. C. y Vaughan, C. (2000). *The promise of sleep.* Nueva York: Dell.

Dunn, E. W., Aknin, L. B. y Norton, M. I. (2008). Spending money on others promotes happiness. *Science, 319,* 1687-1688.

Fowler, J. H. y Christakis, N. H. (2010). *Cooperative behavior cascades in human social networks.* PNAS.Doi: 10.1073/pnas.0913149107.

Grosse Boes, S. y Kaseric, T. (2006). *Trainer-kit: Die wichtigsten Trainingstheorien, ihre Anwendung im Seminar und Übungen für den Praxistransfer.* Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.

Herzberg, F., Mausner, B. y Bloch Snyderman, B. (1959). *The motivation to work.* Nueva York: Wiley.

Hodges, T. D. y Asplund, J. (2010). Strengths development in the workplace. En A. Linley, S. Harrington y N. Garcea (eds.), *Oxford handbook of positive psychology and work* (pp. 213-220). Oxford: Oxford University Press.

Johann, T. y Möller, T. (2013). *Positive Psychologie im Beruf. Freude an Leistung entwickeln, fördern und umsetzen.* Wiesbaden: Springer Gabler.

Kaplan, R. E. y Kaiser, R. B. (2010). Toward a positive psychology for leaders. En A. Linley, S. Harrington y N. Garcea (eds.), *Oxford handbook of positive psychology and work* (pp. 107-117). Oxford: Oxford University Press.

Laszlo, H. (2008). *Glück und Wirtschaft (happiness economics). Was Wirtschaftstreibende und Führungskräfte über die Glücksforschung wissen müssen.* Viena: Infothek.

Lewis, S. (2011). *Positive psychology at work.* Oxford: Wiley-Blackwell.

Linley, A. (2008). *Average to A+. Realising strengths in yourself and others.* Coventry: CAPP Press.

Linley, A., Willars, J. y Biswas-Diener, R. (2010). *The strengths book.* Coventry: CAPP Press.

Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A practical guide to getting the life you want.* Nueva York: The Penguin Press.

Lyubomirsky, S., Tkach, C. y Yelverton, J. (2003). *Pursuing sustained happiness through random acts of kindness and counting one's blessings: Tests of two six-week interventions* (documento no publicado). Riverside: Department of Psychology, University of California.

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality.* Nueva York: Harper y Row.

Mayo, E. (1946). *The human problems of an industrial civilisation.* Boston: Harvard University Press.

McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise.* Nueva York: McGraw-Hill.

Newton, N. (2002). *Business: The ultimate resource.* Londres: Bloomsbury Publishing Plc.

Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23,* 603-619.

Parks, A. C. y Schueller, S. M. (2014). *The wiley blackwell handbook of positive psychological interventions.* Oxford: Wiley Blackwell.

Peterson, C. y Park, N. (2006). Character strengths in organizations. *Journal of Organizational Behavior, 27,* 1149-1154.

Peterson, C. y Park, N. (2009). Classifying and Measuring Strengths of Character. En S. López y C. Snyder (eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 25-33). Oxford: Oxford University Press.

Pink, D. (2011). *Drive: The surprising truth about what motivates us.* Nueva York: Riverhead Books.

Ratey, J. (2008). *SPARK: The revolutionary new science of exercise and the brain.* Nueva York: Little, Brown and Company.

Sagepub. Aber, J. L., Pedersen, S., Brown, J. L., Jones, S. M. y Gershoff, E. T. (2003). *Changing children's trajectories of development, two-year evidence for the effectiveness of a school-based approach to violence prevention.* Nueva York: National Center for Children in Poverty.

Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment.* Boston: Nicholas Brealey.

Sheldon, K. M. y Lyubomirsky, S. (2004). Achieving sustainable new happiness: Prospects, practices, and prescriptions. En A. Linley y S. Joseph (eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 127-145). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management.* Nueva York: Harper and Row.
Vella-Brodrick, D. A. (2014). Dovetailing ethical practice and positive psychology to promote integrity, industriousness, innovation, and impact. En A. Parks y S. Schueller (eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of Positive Psychological Interventions* (pp. 416-432). Oxford: Wiley Blackwell.
Weng, H. Y., Fox, A. S., Shackman, A. J., Stodola, D. E., Caldwell, J. Z. K., Olson, M. C., Rogers, G. M. y Davidson, R. J. (2013). Compassion training alters altruism and neural responses to suffering. *Psychological Science*, *24*(7), 1171-1180.

Fuentes electrónicas

Case Western Reserve University. *The appreciative inquiry commons.* https://appreciativeinquiry.case.edu/default.cfm.
Centre for Applied Positive Psychology. www.strengthsprofile.com.
Miriam Subirana. *Indagación apreciativa.* http://www.miriamsubirana.com/indagacion-apreciativa-2.
Random acts of kindness. www.randomactsofkindness.org.
University of Pennsylvania. *The authentic happiness website.* www.authentichappiness.com.

8

Optimismo y esperanza como indicadores de desarrollo personal: implicaciones educativas

FRANCISCO ROYO MÁS
ÁLVARO BALAGUER ESTAÑA
SANTOS OREJUDO HERNÁNDEZ
DAVID L. PALENZUELA
JACOBO CANO ESCORIAZA

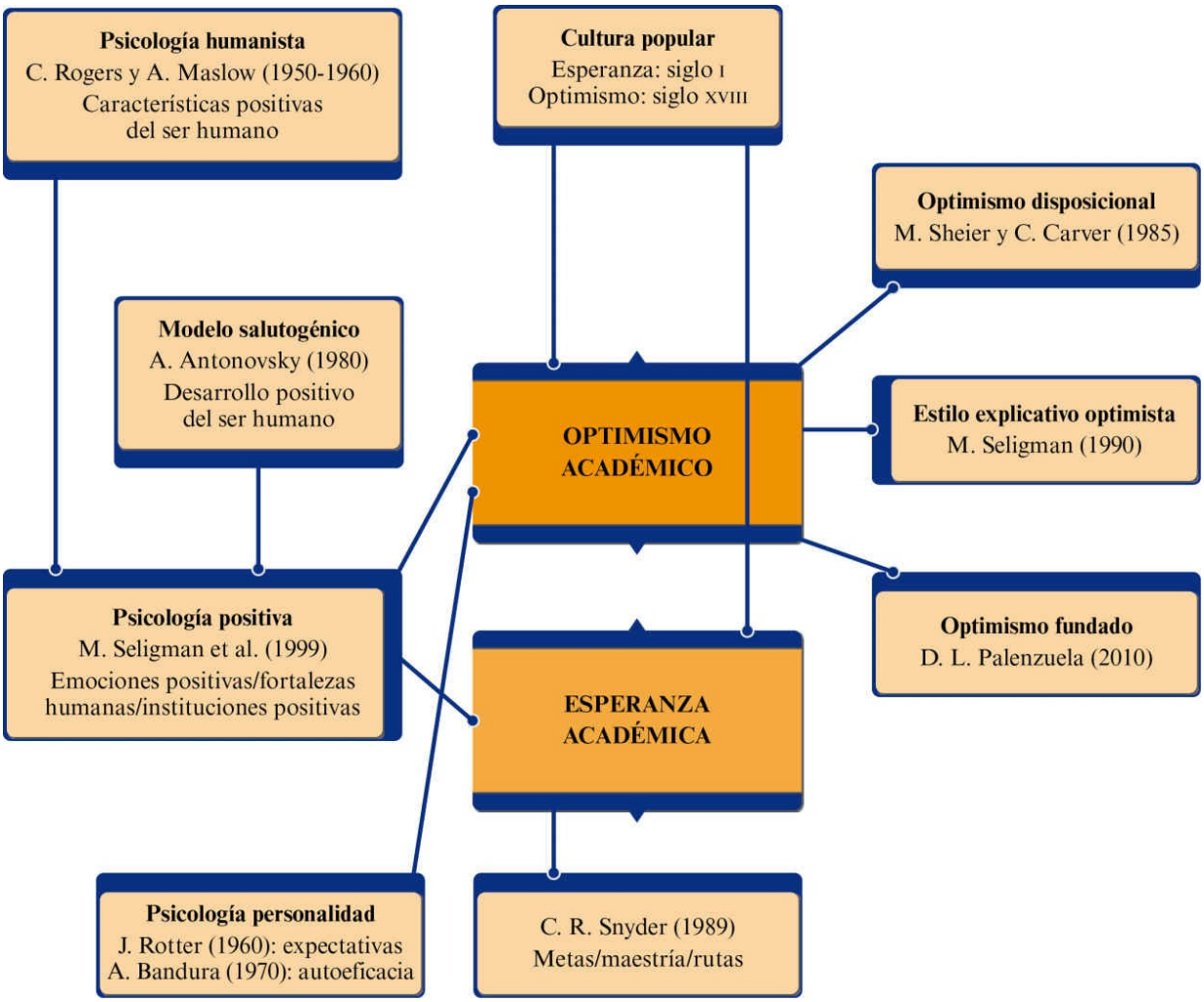
RESUMEN

En este capítulo, tras una breve introducción, pasaremos a desarrollar el tema, en este caso centrándonos en el optimismo y esperanza desde el punto de vista científico.

Exploraremos las posibilidades que tienen estos constructos como indicadores de desarrollo positivo personal, utilizando sus medidas tanto de forma global como sus dimensiones más específicas. Para ello tenemos que despegarnos del tradicional concepto de optimismo y esperanza tan extendido y arraigado en el lenguaje popular para centrarnos en el salto cualitativo y cuantitativo que se produce a finales del siglo XX, que es cuando se comienzan a estudiar en el ámbito científico. Como consecuencia de diversas conceptualizaciones de los términos, creación de cuestionarios para medirlos e investigaciones para validar los cuestionarios, se ha ido creando un cuerpo de conocimientos que ha permitido su paso a otros ámbitos. El que nos concierne aquí es el de las aplicaciones que se pueden derivar para su implementación en entornos educativos.

En esta línea, propondremos, tras el análisis teórico, una serie de prácticas que esperamos sean de utilidad para los educadores o instructores que deseen trabajar con su alumnado aspectos positivos del desarrollo como son el optimismo y la esperanza, constructo conceptualmente diferenciado pero muy relacionado con el optimismo y que ofrece interesantes aplicaciones en el campo educativo.

MAPA MENTAL


Psicología humanista
C. Rogers y A. Maslow (1950-1960)
Características positivas del ser humano
Cultura popular
Esperanza: siglo I
Optimismo: siglo XVIII
Optimismo disposicional
M. Sheier y C. Carver (1985)
Modelo salutogénico
A. Antonovsky (1980)
Desarrollo positivo del ser humano
OPTIMISMO ACADÉMICO
Estilo explicativo optimista
M. Seligman (1990)
Psicología positiva
M. Seligman et al. (1999)
Emociones positivas/fortalezas humanas/instituciones positivas
Optimismo fundado
D. L. Palenzuela (2010)
ESPERANZA ACADÉMICA
Psicología personalidad
J. Rotter (1960): expectativas
A. Bandura (1970): autoeficacia
C. R. Snyder (1989)
Metas/maestría/rutas

INTRODUCCIÓN

Enfocados desde un punto de vista científico, que surge a finales del siglo XX, el optimismo disposicional (Sheier y Carver, 1985) y la esperanza (Snyder, 1989) son constructos que podemos situar dentro de campos de estudio más amplios.

Un primer campo que lo precede cronológicamente y se encuadra en las ciencias sociales es el denominado modelo salutogénico (Gancedo, 2008), entendido este como el estudio de las características del ser humano que promueven que su desarrollo sea más saludable y positivo tanto individual como socialmente. Los estudios de estos factores abarcan los diferentes estadios evolutivos, denominándose por ejemplo una subárea de trabajo la del desarrollo positivo adolescente. En la génesis de su surgimiento podemos situar los trabajos de Antonovsky (1979, 1996), considerado el iniciador de la perspectiva salutogénica.

El segundo campo, que lo sucede en el tiempo, es el de la psicología positiva. Este nuevo enfoque dentro del mundo de la psicología, que coincide filosóficamente con el modelo salutogénico en el estudio de fortalezas positivas del ser humano, adopta los conceptos de optimismo y esperanza dentro de sus postulados y objetos de estudio e investigación. En la génesis de su surgimiento podemos situar las aportaciones de los psicólogos humanistas (Maslow, 1943; Rogers, 1951), así como otra serie de escuelas y trabajos cuya visión del ser humano está más cercana a los valores y fortalezas que a las debilidades y la patología.

En ambos modelos de trabajo, el optimismo y la esperanza aparecen en todos los listados e investigaciones que analizan y promueven factores y fortalezas positivas que es bueno desarrollar para una vida más saludable, satisfactoria y feliz; dentro del campo de las ciencias sociales, citados como recursos o activos para el desarrollo (Oliva et al., 2008, 2011), y dentro de la psicología positiva, en las amplias investigaciones transculturales sobre virtudes y fortalezas del carácter (Peterson y Seligman, 2004; Park, Peterson y Seligman, 1984, 2004).

A los conceptos que tratamos los acompaña la dificultad intelectual de definirlos y diferenciarlos y por tanto de aportar los instrumentos resultantes válidos y fiables para medirlos. Sirva como ejemplo que, dentro del listado de las veinticuatro fortalezas extraídas tras los estudios de muchas de ellas, la que aparece en el lugar vigésimo segundo en el estudio de Peterson y Seligman (2004) es definida como optimismo y esperanza al unísono.

Todavía se complica más el tema cuando nos referimos únicamente al enfoque del optimismo, puesto que dos grandes y diferenciadas áreas clásicas de investigación han propuesto un modelo propio, y aunque coincidentes en los aspectos del control personal, difieren en parte sobre el peso que dan a los aspectos del pasado y del

futuro. Un tercer modelo más integrador, aparecido recientemente, aporta cuatro subfactores para explicar las características que subyacen al pensamiento optimista.

El modelo de optimismo disposicional, iniciado por Scheier y Carver (1985), con una visión hacia el futuro, y basándose en la expectativa estable y generalizada de que en la vida ocurrirán cosas positivas, es el que más aceptación ha tenido en el ámbito académico. Por otro lado, revisaremos el estilo atribucional optimista, representado por Seligman (1990), que nos ofrece una característica protectora del optimismo frente a la desesperanza y a la depresión, basado fundamentalmente en las atribuciones causales que hacemos de nuestros éxitos y fracasos. Y presentaremos por último el modelo del optimismo fundado, descrito por Palenzuela (2013), como una propuesta más integradora del optimismo y con grandes posibilidades de ser adaptado al entorno educativo debido a que está basado en cuatro expectativas generalizadas de control: de éxito, de contingencia, de autoeficacia y de búsqueda de alternativas.

La esperanza, descrita académicamente en sus inicios por Snyder (1989) y Snyder, Harris et al. (1991), es planteada como un estado positivo motivacional basado en una sensación combinada de éxito en dos aspectos, uno denominado agencia, explicado como la energía dirigida hacia una meta, y otro denominado rutas, que hace referencia a los planes para alcanzar esas metas. Aporta como ventaja intelectual frente al optimismo que los investigadores del término han seguido todos ellos la línea inaugurada por Snyder, por lo que hay un único modelo reconocido y con un cuerpo amplio de delimitación conceptual, investigaciones en diferentes campos y propuestas de cuestionarios de medición.

1. OPTIMISMO

Tal vez podríamos situar el comienzo del estudio científico del optimismo, su conceptualización y medición, a comienzos de los años ochenta, con los trabajos de Dember (2002), quien se interesó por la medición de las diferencias individuales en optimismo a raíz de actividades que mandaba a sus alumnos sobre cómo aparecía en ellos el conocido efecto Pollyanna, referido a la tendencia de la gente a procesar con mayor exactitud y eficiencia la información placentera en comparación con la menos placentera (Matlin y Gawron, 1979). Este sesgo pollyannesco hacia lo positivo se corresponde con otros sesgos optimistas ilustrados también a finales de los años setenta, como el optimismo irrealista (Weinstein, 1980), referido a la tendencia de la gente a creer que es menos probable que las desgracias les sucedan a ellos en comparación con los demás, y al revés en cuanto a los sucesos positivos. Sin embargo, estos enfoques no han tenido el impacto en la comunidad científica que han tenido otros modelos posteriores, surgidos de contextos más empiristas y centrados en el optimismo como un rasgo de personalidad, como es el caso de los modelos del optimismo disposicional (Scheier y Carver, 1985) o los estilos explicativos optimistas (Seligman y Schulman, 1986).

1.1. Optimismo disposicional

Encuadrado dentro de su modelo de autorregulación de la conducta, Scheier y Carver (1985) acuñaron la expresión optimismo disposicional como un rasgo de personalidad referido a las expectativas generalizadas de resultados o éxito, es decir, a la tendencia a esperar más resultados o cosas positivas que negativas. Scheier y Carver denominaron a su escala Life Orientation Test (LOT), revisada posteriormente (LOT-R, Scheier, Carver y Bridges, 1994) para focalizar más el contenido de sus ítems en las expectativas de futuro, el núcleo conceptual del rasgo, como han enfatizado recientemente Carver y Scheier, (2014). Así pues, optimismo disposicional es concebido en términos de expectativas generalizadas de éxito o resultado, una de las más importantes expectativas formuladas por Rotter (1954) en su teoría de la personalidad, una teoría relacionada con los modelos expectativa-valor.

A diferencia del modelo de optimismo de Dember y sus colegas, vinculado al efecto Pollyanna, el modelo del optimismo disposicional surge como una dimensión estable de la personalidad relacionado con los modelos expectativa-valor (Carver y Scheier, 2014), que parten de la idea de que la conducta está dirigida a metas. Esas metas se convierten en estados finales o valores que las personas observan como deseables o no deseables y, según como los vean, tratan de acomodar sus comportamientos para conseguir las deseables y evitar las indeseables. En consecuencia, si no existe una meta valorada, no se iniciará una acción. La otra parte principal del modelo son las expectativas, ya que para perseguir una meta será necesario contar con una alta expectativa de lograrla. Cuanto más alta sea, más posibilidades habrá de que inicie acciones y permanezca intentándolo, y cuanto más baja, más posibilidades de que no inicie acciones. De modo similar, cuando surgen dificultades, las expectativas favorables incrementan los esfuerzos de las personas para alcanzar objetivos, en tanto que las expectativas desfavorables reducen o anulan tales esfuerzos, a veces hasta el extremo de abandonar la tarea (Carver y Scheier, 2001).

Si el optimismo disposicional es un modelo de optimismo orientado al futuro, definido en términos de expectativas, de los resultados que uno espera obtener, el modelo que viene a continuación se centra en el pasado, en las explicaciones que la gente tiende a dar de los resultados que ha obtenido, tanto éxitos como fracasos.

1.2. Estilo explicativo optimista

El intenso proceso de investigación sobre el optimismo que se inició tras los trabajos de Scheier y Carver se vio retroalimentado por el surgimiento de la psicología positiva a finales de los años noventa de la mano de Seligman y sus colaboradores (Peterson y Seligman, 2004), que no solo destacaron el optimismo como una de las fortalezas humanas, junto a otras como la esperanza o la resiliencia, sino que habían desarrollado también un modelo del optimismo en la década de los años ochenta a partir de la teoría atribucional de Weiner (1974), teoría en la que ya se

habían apoyado para proponer una reformulación atribucional de su teoría de la indefensión aprendida (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978).

En este sentido, en un intento de dar solidez a su explicación de la depresión desde la teoría de la indefensión aprendida, Abramson et al. (1978) desarrollaron el concepto de estilos de atribución, proponiendo que las personas depresivas tienden a atribuir el fracaso a factores internos, estables y globales, por lo que destacaron la necesidad de evaluar las diferencias individuales en los estilos de atribución de la gente, para lo cual construyeron la Escala de estilos de atribución (Seligman, Abramson, Semmel y von Baeyer, 1979). Sin embargo, todavía no hablaban de optimismo, sino simplemente de estilos de atribución, expresión sustituida más tarde por la de estilos explicativos (Peterson y Seligman, 1984). Curiosamente, coincidiendo con la publicación de Scheier y Carver (1985) sobre optimismo disposicional, se empezó a hablar de estilos explicativos optimistas versus pesimistas (Seligman y Schulman, 1986)3.

De este modo, el modelo del optimismo conocido como estilo explicativo optimista versus pesimista se refiere al estilo o modo habitual que tiene la gente de explicarse los éxitos y los fracasos. Yendo más allá de las dimensiones causales que Weiner (1974) propuso, Seligman (1990) añadió el factor alcance (global versus específico), y englobó los aspectos de internalidad versus externalidad y controlabilidad versus incontrolabilidad en el de personalización. Así, los factores necesarios para describir los dos estilos explicativos (optimista-pesimista) son:

— La personalización: internalidad versus externalidad. Es el grado en que alguien se considera responsable de un suceso, es decir, si lo atribuye a causas internas o externas ajenas a sí mismo.
— La duración: estable versus inestable. Se refiere a si la causa es duradera y estable o, por el contrario, temporal y modificable.
— La penetración o alcance: global versus específico. Si la causa es global y afecta a todo el individuo, o parcial y solo afecta a un ámbito específico.

En la siguiente tabla podemos ver las atribuciones o causas que pesimistas y optimistas realizan a partir de sus éxitos o fracasos.

TABLA 8.1
Estilos optimista y pesimista

	Atribución del estilo pesimista	**Atribución del estilo optimista**
Atribuyen los fracasos a causas	Internas. Estables. Globales.	Externas. Inestables. Específicas.
Atribuyen los éxitos a causas	Externas. Inestables. Específicas.	Internas. Estables. Globales.

FUENTE: Seligman (1990).

Como recoge Seligman (1990) en su libro *Learned optimism,* el estilo explicativo optimista versus pesimista, es decir, cómo nos explicamos las causas de lo que nos pasa, se desarrolla durante la infancia, aunque reconoce un cierto margen de posibilidad de reeducarse en la edad adulta. Gillham (2000) defiende que este estilo de creencias es aprendido y se puede modificar, lo que traería consecuencias educativas.

Un aspecto que preocupó a Seligman desde sus trabajos pioneros sobre indefensión aprendida, como ya se ha visto, fue el de la depresión, y sobre todo al ver que con el paso del tiempo aumentaba en su país el nivel de casos de depresión, especialmente alarmante en la etapa de la infancia. Al constatar su relación con el optimismo, diseñó junto a su grupo de trabajo el Programa de prevención de Pensilvania, que obtuvo buenos resultados. Consta de dos áreas fundamentales, una cognitiva y otra dirigida a la resolución de problemas sociales. Los autores reconocen que no es suficiente el entrenamiento en atribuciones causales optimistas, puesto que hay otros factores que alimentan el pesimismo y el optimismo, como el contexto familiar y escolar, etc.

1.3. Optimismo fundado

Un modelo más reciente pero apoyado en años de investigación en psicología del control percibido es lo que Palenzuela ha dado en llamar optimismo fundado (Palenzuela, 2004). Dedicado durante gran parte de los años ochenta (Palenzuela, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987a, 1987b, 1988) a establecer, conceptual y empíricamente, las diferencias y similitudes entre tres constructos relacionados con las expectativas de control (expectativas de éxito, locus de control y autoeficacia), a finales de esa década propuso un modelo de expectativas generalizadas de control compuesto por esos tres tipos de expectativas, con objeto de abordarlas conjuntamente para resaltar la singularidad de cada una de ellas, a pesar de su similitud y relación, pudiendo así ser concebidas como constructos independientes pero estrechamente relacionados, en particular cuando son evaluados como expectativas generalizadas. Se evolucionó a versiones conocidas como BEEGC-28 y BEEGC-20 (Batería de escalas de expectativas generalizadas de control), siendo esta última tal vez la más utilizada por su brevedad y por haber sido publicada (Palenzuela, Prieto, Barros y Almeida, 1997).

Diversos acontecimientos, entre los que cabe destacar el interés científico por el concepto de optimismo, derivado de los modelos del optimismo disposicional y los estilos explicativos optimistas, así como el auge de la psicología positiva al final de los años noventa, llevaron en parte a Palenzuela (2004) a proponer un enfoque del optimismo basado en las expectativas generalizadas de control, acuñando el nombre de optimismo fundado para referirse a la combinación de las expectativas de control interno, autoeficacia y éxito.

De forma similar al optimismo disposicional, este nuevo enfoque también se basa en el constructo expectativa, pero, a diferencia del modelo unidimensional de Scheier y Carver (1985), que define el optimismo solo basándose en la expectativa de éxito-resultado, *per se,* sin considerar las fuentes de alimentación internas (confianza en las propias capacidades) o externas (por ejemplo, ser favorecido por gente influyente) de una expectativa generalizada de éxito-resultado, como ellos mismos han enfatizado (Carver y Scheier, 2014), el optimismo fundado se basa en un enfoque multidimensional que, aparte de las expectativas generalizadas de resultado o éxito, incorpora también las expectativas de control interno y de autoeficacia (Contador, Fernández-Calvo, Palenzuela, Miguéis y Ramos, 2012; Contador, Fernández-Calvo, Palenzuela, Ramos, Rivera-Navarro y Menezes de Lucena, 2015), derivadas de las teorías de Rotter (1966) y Bandura (1977) y, más recientemente (Palenzuela, 2013), la expectativa de búsqueda de alternativas descrita por Rotter (1978). De este modo, tomando como base para el optimismo la expectativa de éxito *(success)* o de buenos resultados *(outcome),* si una persona cree o espera que las cosas que sucedan en su vida dependerán en gran medida de ella misma, espera ser capaz de hacer que las cosas le vayan bien y mantiene la expectativa de que siempre habrá modos alternativos de enfocar y resolver las cosas, de abordar los desafíos de la vida, entonces puede decirse que esa persona es fundadamente optimista, piensa que las cosas le irán bien porque el control está, en gran medida, en sus manos, se siente capaz de ejercerlo y piensa en términos de búsqueda de alternativas.

Así pues, optimismo fundado es una combinación de cuatro expectativas generalizadas de control (control interno, autoeficacia, búsqueda de alternativas y expectativa de éxito). Un optimista fundado espera encontrar un mundo controlable, en el que las cosas que puedan acontecerle estén en gran medida en sus manos, dependan de él, de sus acciones y decisiones; también espera ser capaz de ejercer ese control desenvolviéndose adecuada y eficazmente en los diferentes ámbitos de su vida. Espera que las cosas siempre pueden enfocarse y resolverse de modos alternativos y, por último, espera que las cosas le vayan relativamente bien en la vida y lograr sus objetivos o las cosas que más desea y le importan de su vida.

TABLA 8.2
Expectativas del optimismo fundado

Optimismo fundado
1. Expectativas de contingencia o locus de control interno. 2. Expectativas de éxito. 3. Expectativas de autoeficacia. 4. Expectativas de búsqueda de alternativas.

FUENTE: Palenzuela (2013).

Más explícitamente, las expectativas que componen el modelo del optimismo fundado podemos definirlas de la siguiente manera.

1. Expectativa de contingencia (o locus de control interno): el grado en que uno cree que su entorno personal es controlable, que es posible ejercer algún grado de control, que en general la mayoría de las cosas o sucesos que le acontezcan a uno en su vida serán, en gran medida, contingentes con o dependientes de sus propias conductas, modo de ser o actuar.
2. Expectativa de éxito: el grado en que uno tiende a mantener una actitud optimista en cuanto a las cosas, objetivos o metas que desea conseguir en su vida.
3. Expectativa de autoeficacia: el grado de confianza en uno mismo, grado en que uno cree en su capacidad para desenvolverse adecuadamente en los diversos ámbitos de su vida y afrontar los problemas y desafíos que esta le plantee.
4. Expectativa de búsqueda de alternativas: el grado en que uno tiende a pensar que siempre puede haber otras formas de abordar las situaciones o modos alternativos de encarar los problemas y desafíos de su vida.

En la medida en que estas expectativas sean descritas como específicas de situaciones, encontraremos más diferencias entre ellas. Pero cuando estas expectativas se utilicen en términos generalizados, como rasgos, deberíamos encontrar una mayor similitud y relación, en particular, entre las expectativas de autoeficacia y de éxito. Es decir, la tendencia a pensar que las cosas le irán bien a uno en la vida, que podrá alcanzar sus metas o sueños (expectativa de éxito), ha de estar altamente asociada a la tendencia a pensar que uno será capaz de manejarse y desenvolverse bien en cualquier entorno y hacer frente a cualquier desafío. También, aunque en menor medida, estará asociada con la tendencia a pensar que las cosas que le puedan acontecer a uno en la vida dependerán en gran medida de él mismo y con una forma de pensar basada en que siempre habrá modos alternativos de abordar y resolver los problemas y desafíos de la vida. Aunque estas expectativas de control estén estrechamente relacionadas cuando son descritas en términos generalizados, no son equivalentes, por lo que no han de ser confundidas ni mezcladas, aunque puedan ser combinadas en un constructo de orden superior como es el optimismo fundado. Y este, aunque derive de las expectativas generalizadas de control, no puede identificarse con ellas, ya que la expectativa de locus de control se concibe no como un constructo unidimensional sino multidimensional (Palenzuela, 1988), de modo que solo la dimensión de control interno forma parte del optimismo fundado. La última de las expectativas incorporada al modelo, la expectativa de búsqueda de alternativas, estaría especialmente implicada en situaciones en las que no se avanza o se está pensando en desistir y abandonar.

El constructo de optimismo fundado se puede enfocar desde los dos ángulos: bien como que las expectativas de que las cosas van a salir bien (éxito) está sustentada por las otras tres expectativas (control interno, autoeficacia y búsqueda de alternativas), o bien que esas tres expectativas alimentan la creencia, visión, ilusión o expectativa de que las metas, los sueños, se pueden lograr.

2. ESPERANZA

El profesor e investigador Snyder (1989) es quien va a iniciar y desarrollar una teoría académica sobre el constructo esperanza. Resulta de especial importancia su manual sobre esperanza (Snyder, 2000) para comprender las distintas influencias al modelo.

Con la aparición de la psicología positiva, oficialmente situada en 1998, pero con varios años previos de desarrollo silencioso y a la vez productivo, se produce una sinergia entre la nueva visión que le da a la psicología la psicología positiva, liderada por Seligman, y por otro lado el giro que Snyder le da al concepto académico de desesperanza, al tratarlo de forma positiva y medirlo a partir de entonces como esperanza. Podemos ver que ya introduce el concepto en fechas previas a la eclosión de la psicología positiva con un título como *Desde las excusas hacia la esperanza* (Snyder, 1989). Hay que hacer notar que, paradójicamente, también Seligman experimentó un giro similar, ya que, antes de reenfocar su trabajo hacia lo positivo, había dedicado 25 años de investigación a la disfunción humana, a la psicopatología, convirtiéndose en uno de los grandes expertos en la indefensión humana, la desesperanza, el pesimismo y la depresión.

Snyder definió el concepto esperanza como un estado positivo motivacional basado en una sensación combinada de éxito en dos aspectos, uno al que denominó agencia o pilotaje, explicado como la energía dirigida hacia una meta, y otro que denominó rutas, que se refiere a los planes para alcanzar esas metas (Snyder, Harris et al., 1991).

Podemos traducir el término *agency* al español como maestría, gestión o pilotaje, en el sentido de crear y mantener la voluntad y la motivación dirigidas a una meta, así como el diálogo interno necesario para persistir en el proceso de persecución de dicha meta cuando aparecen dificultades o inconvenientes en el camino. Por otro lado, el término *pathways* alude a la parte más activa y práctica, y se puede definir como la habilidad para crear las rutas, vías, caminos e incluso estrategias para alcanzar esas metas.

Tras bastantes investigaciones y artículos publicados especializados en este tema, Snyder (2002) redefine la sensación de esperanza como un pensamiento que refleja la creencia de que una persona puede encontrar rutas hacia las metas deseadas y a la vez estar motivado para utilizar esas rutas. Conceptualiza esperanza como una fortaleza humana manifestada en las capacidades de:

1. Definir metas claramente, un pensamiento dirigido a metas.
2. Desarrollar estrategias específicas para lograr dichas metas, un modo de pensar enfocado a buscar caminos, rutas.
3. Iniciar y mantener la motivación para usar esas estrategias, una sensación de agencia, maestría.

Podemos verlo de forma resumida en la tabla 8.3.

Una de las características diferenciales de este modelo con respecto a otros

constructos relacionados, como optimismo disposicional, es que los subfactores cognitivos de maestría y rutas correlacionan positivamente entre ellos, son aditivos y recíprocos, aunque no sinónimos.

3. OPTIMISMO Y ESPERANZA: RELACIÓN CON VARIABLES EDUCATIVAS Y DE LA SALUD

Las investigaciones iniciales del modelo optimista se realizaron en el área de la salud. Uno de los trabajos de Scheier y Carver (1985) destacó que el optimismo se asociaba negativamente con los síntomas de malestar físico percibido. Una explicación parte de que los optimistas, cuando se enfrentan a un reto, se sienten más seguros y con más confianza y persisten incluso si el avance es difícil y lento; en estos casos, la adversidad aumenta las diferencias entre optimistas y pesimistas. Los pesimistas esperan un desastre mientras que los optimistas esperarían que esa adversidad pudiera ser manejada con éxito. Depende de cómo se afronten las circunstancias vitales, en dicha medida pueden desarrollarse estrategias para superar situaciones de enfermedad u otros acontecimientos estresantes.

TABLA 8.3
Fundamentación teórica del constructo esperanza

Metas *(goals)*	**Maestría *(agency)***	**Rutas *(pathways)***
Pensamiento dirigido a metas. Generación de metas.	Energía dirigida hacia una meta. Maestría, competencia. La motivación para avanzar.	Planes para alcanzar esas metas.
Fundamento del modelo.	Componente motivacional.	Aplicación.
Blancos mentales.	Mantenimiento de la trayectoria.	Estrategias para alcanzar el blanco.
¿Hacia dónde? ¿Qué?	¿Qué valor tiene? ¿Por qué?	¿Qué camino trazar? ¿Cómo?

FUENTE: Snyder et al. (1991).

En otros trabajos, como el realizado por Chico (2002) en nuestro país, se aprecia un efecto positivo del optimismo sobre el bienestar psicológico y físico y el afrontamiento conductual.

En posteriores investigaciones, se ha querido destacar la importancia de las emociones y del bienestar a la hora de diferenciar entre una actitud optimista y una pesimista con respecto a los afectos positivos y negativos, y hacen hincapié que las respuestas conductuales no son lo único importante cuando nos enfrentamos a adversidades, porque también se experimentan emociones, que provocan sentimientos de estrés y de reto. Los optimistas, al esperar buenos resultados, experimentan mas sensaciones positivas que los pesimistas, que sentirán más ansiedad, tristeza y

desesperanza. Jiménez (2016), por su parte, en su tesis doctoral propone estudiar experiencias de *flow* en niños y adolescentes, vinculándolo a diversas tareas y al propio bienestar y rendimiento.

Con respecto a la relación entre el optimismo y los resultados académicos, es destacable una investigación realizada por Feldman y Kubota (2015) y orientada a averiguar qué constructos relacionados con conducta dirigida a metas, como esperanza, autoeficacia y optimismo, predecían mejor los resultados. Los resultados indican una buena predicción de la esperanza generalizada sobre la esperanza y la autoeficacia específica académica, y estas, a su vez, sobre los resultados académicos, pero no se ha apreciado predicción significativa ni del optimismo ni de la autoeficacia generalizada sobre las otras variables específicas ni sobre los resultados.

3.1. Optimismo: relación con variables

Un cuerpo creciente en investigación ha examinado el papel que desempeñan las expectativas optimistas en la promoción del ajuste (Yarcheski, Mahon y Yarcheski, 2004) y ha descubierto asociaciones positivas entre el optimismo disposicional y distintos marcadores de mejor salud física y psicológica, así como de mejores relaciones sociales (Carver y Scheier, 2014).

a) *Salud física*

Los optimistas tienen un acercamiento proactivo a la promoción de la salud, siendo menos propensos al consumo de tabaco y más propensos a practicar ejercicio físico y mantener dietas saludables que los pesimistas (Tindale et al., 2009; Boehm et al., 2013; Giltay et al., 2007; Steptoe et al., 2006; Hingle et al., 2014).

Además, los optimistas presentan un mejor perfil tanto de respuestas emocionales a la adversidad como de conductas saludables (Orejudo y Teruel, 2009), por lo que el optimismo puede predecir mejor la salud física —menor estrés negativo y más emociones positivas— como mecanismo protector frente a determinadas enfermedades, así como la promoción de salud (Carver y Scheier, 2005).

b) *Afrontamiento*

Las diferencias en afrontamiento dentro del marco del optimismo contienen abundante bagaje empírico (Nes y Sergerstrom, 2006). Existen diferentes formas de afrontamiento y diversas maneras de evaluarlo, además de distintas vías para categorizar estas respuestas (Carver y Connor-Smith, 2010; Skinner, Edge, Altman y Sherwood, 2003).

Quizá la distinción más conocida, formulada en los comienzos del análisis del afrontamiento, sea la que separa el afrontamiento centrado en el problema, dirigido al estresor para reducir su impacto, y el afrontamiento centrado en la emoción, orientado a eliminar el estrés negativo (Lazarus y Folkman, 1984). Otra distinción particularmente relevante se da entre la aproximación al afrontamiento, lidiar con el

estresor o las emociones que desencadena, y la evitación del afrontamiento, escapar del estresor o las emociones que desencadena (Skinner et al., 2003).

En definitiva, los optimistas parecen diferir de los pesimistas en tendencias estables y en respuestas de afrontamiento que emergen al encarar situaciones estresantes (Nes y Sergerstrom, 2006).

En este sentido, Chang y Sanna (2003) constataron que, al encarar los problemas con los que se iban encontrando, los adolescentes optimistas desarrollaban una cantidad significativamente inferior de síntomas depresivos y desesperanza que los pesimistas. Además, los optimistas también tienden a emplear métodos de afrontamiento más activos o centrados en el problema (Nes y Sergerstrom, 2006) y a mostrar mayor persistencia en gestionar tareas difíciles (Nes, Segerstrom y Sephton, 2005) que los pesimistas. Con todo, existen evidencias de que no todas las relaciones y consecuencias del optimismo son positivas, lo cual constituye un aspecto importante a considerar, dentro y fuera del movimiento de la psicología positiva (Chang et al., 2008).

c) *Rendimiento académico*

Las investigaciones han mostrado que el optimismo y el pesimismo adquieren un papel especialmente relevante en el ajuste escolar. Por ejemplo, se ha demostrado que los estudiantes más optimistas poseen mayor capacidad de afrontar retos relacionados con lo académico que los estudiantes pesimistas (Boman y Yates, 2001).

Los estudiantes de mayor edad no son tan propensos a mostrarse optimistas acerca de sus posibilidades de éxito académico en materias difíciles (Heyman, 2008). De hecho, la predicción del optimismo en rendimiento académico disminuye con la edad (Koizumi, 1999) y no se fundamenta en el logro actual (Koizumi, 1992). Koizumi (1995) también comprobó que la percepción de los estudiantes del optimismo y del logro académico cambió notablemente durante la transición de la educación primaria a la secundaria, un período caracterizado por ser altamente estresante.

Tanto un estilo explicativo optimista como una disposición optimista se ha relacionado con la mejora académica en adolescentes (Gordeeva y Osin, 2011). De todos modos, el optimismo disposicional se ha erigido en un predictor robusto del rendimiento académico. Por otra parte, Ek, Remes y Sovio (2004) plantean el efecto opuesto, es decir, que el rendimiento académico prediga el optimismo. Este planteamiento es razonable, ya que haber experimentado éxito y control debería ser una fuente de aprendizaje de este tipo de expectativas, sobre todo cuando el entorno las retroalimenta.

3.2. Esperanza: relación con variables

Diversos autores han investigado el modelo de esperanza de Snyder. Mediante la Escala de esperanza para niños y adolescentes (Snyder, Hoza et al., 1997) se ha estudiado su relación con el ajuste psicológico, los resultados saludables y la mejora

académica y deportiva (Snyder, 2002). Como veremos a continuación, conocer el nivel de esperanza y los tipos de conductas de afrontamiento resulta importante en la comprensión de los cambios en el ajuste psicológico.

a) *Ajuste psicológico*

Snyder, Harris et al. (1991) comprobaron que las puntuaciones en la Escala de la esperanza correlacionaban positivamente con algunas medidas de ajuste psicológico, incluyendo optimismo, percepciones de control, resolución de problemas, afecto positivo y autoestima. Algunas investigaciones también han hallado relaciones entre la esperanza, la autoestima, el ajuste psicológico y otras variables psicológicas en distintas trayectorias académicas y de desarrollo en la adolescencia (Seidman y French, 2004; Tsuzuki, 2012).

b) *Afrontamiento*

Otro mecanismo en el que está implicada la esperanza de cara a mejorar el ajuste psicológico radica en el modo en que se valoran los estresores y los obstáculos. Precisamente, niveles elevados de esperanza parecen moderar la relación entre estresores imprevistos y el afrontamiento exitoso (Snyder y Pulvers, 2001). Los jóvenes necesitan afrontar retos para la construcción de competencias, así como desarrollar la creencia de que pueden sortear las barreras y superar los obstáculos que se encontrarán en el futuro. Retos que sean apropiados para el adolescente en tanto no resulten excesivamente elevados o, por el contrario, demasiado sencillos basándose en sus capacidades. Aunque una acumulación de acontecimientos negativos con pocos apoyos y recursos de afrontamiento puede dar lugar a la desesperanza, una vida sin dificultades, en la que el niño o adolescente está protegido frente al error o la adversidad, difícilmente promoverá la esperanza (Snyder, 2000).

En este sentido, la labor de los padres y profesores suele implicar prestar especial atención al nivel de competencia de cada joven y crear retos en los márgenes o ligeramente por encima de su competencia (Bruner, 1986). El conocimiento acerca de la relación entre la competencia y el reto permite a los actores educativos y familiares decidir el momento en que deberán solucionarle asuntos al joven, acompañarle o permitir que los aborde él solo. Así, los estilos parentales que promueven esperanza requieren especial atención en el desarrollo de las competencias cognitivas, sociales y emocionales de los adolescentes y en la promoción de la autonomía en un contexto de afecto.

c) *Rendimiento académico*

Una extensa investigación se ha encaminado principalmente a tratar de determinar los factores que favorecen o impiden los logros académicos. Estos esfuerzos han relacionado constructos motivacionales como la autoeficacia (Bandura, 1982), el optimismo (Scheier y Carver, 1985) y la teoría del logro (Convington, 2000).

Pese a que estos constructos han contribuido significativamente a la comprensión del rendimiento académico, solo aclaran una parte del argumento de la motivación. La teoría de la expectativa-valor (Wigfield y Eccles, 2000) y la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) también han facilitado la comprensión de los procesos que unen los constructos de personalidad con el rendimiento académico.

En este sentido, las investigaciones confirman que la esperanza correlaciona con mejoras académicas en todos los niveles educativos, así como con menores tasas de abandono académico (Snyder, Rand y Sigmon, 2002; Snyder, Shorey et al., 2002). En efecto, la esperanza resulta un mejor predictor del rendimiento académico que otros constructos relacionados con las expectativas, como el optimismo o la autoeficacia (Feldman y Kubota, 2015; Levi et al., 2013; Rand, Martin y Shea, 2011).

De todos modos, la esperanza se relaciona tanto con las creencias de los estudiantes acerca de sus habilidades para conseguir objetivos (Snyder, Sympson, Michael y Cheavens, 2001) como con las calificaciones medias y el rendimiento académico en general en la enseñanza secundaria y en la preuniversitaria (Covington, 2000; Day et al., 2010; Kenny, Walsh-Blair, Blustein, Bempechat y Seltzer, 2010; Levi et al., 2013; Snyder et al., 2002). Además, ambas dimensiones de esperanza, agencia y rutas influyen en el uso de las estrategias de aprendizaje de autorregulación, ya sean de tipo cognitivo, metacognitivo o de gestión de los recursos, así como en el rendimiento académico (Papantoniou, Moraitou, Katsadima y Dinou, 2010).

d) *Relaciones sociales*

Las personas con elevada esperanza son más proclives a establecer relaciones estrechas con su prójimo, al interesarse no solo por sus propios objetivos sino también por los de otros en sus vidas (Snyder, 1994a, b). Además, adquieren una capacidad elevada para situarse en la perspectiva de los demás e interactuar con ellos (Snyder, Hoza et al., 1997).

En esta línea, un alto nivel de esperanza también se ha relacionado positivamente con diversos factores como la competencia social (Barnum et al., 1998), el placer por conocer gente y disfrutar de la interacción social frecuente (Snyder, Hoza et al., 1997) y el interés por los objetivos perseguidos por los demás (Snyder, Cheavens y Sympson, 1997), lo cual retroalimenta la percepción de esperanza.

4. OPTIMISMO Y ESPERANZA: APLICACIONES EDUCATIVAS

4.1. Optimismo en el ámbito académico

El primer manual dedicado al optimismo académico es el titulado *Optimismo y pesimismo. Implicaciones para la teoría, investigación y aplicación* (Chang, 2000, reeditado en 2002). Reúne aportaciones de los grandes investigadores del optimismo en esos momentos, y tiene capítulos firmados por Seligman et al., Carver y Scheier, Dember, Snyder, Norem, Peterson, etc. El capítulo catorce, que lleva por título

«Construyendo optimismo y previniendo la depresión», está dedicado al optimismo en la infancia.

El siguiente manual que profundiza en los aspectos educativos del optimismo y que se puede considerar la primera aportación unificada de la psicología positiva aplicada al ámbito escolar es el *Manual de psicología positiva en la escuela* (Gilman, Huebner y Furlong, 2009). Lo coordinan autores con una amplia trayectoria de investigación en el campo de la satisfacción vital, la felicidad (Gijón, 2017) y el optimismo y su aplicación en ámbitos escolares. El capítulo cinco se centra en la promoción del optimismo en el contexto escolar. El capítulo tres está dedicado a la esperanza en los niños de edad escolar. Hay capítulos que tratan constructos relacionados con el optimismo, como la autoeficacia, el ajuste escolar y la satisfacción.

Las investigaciones en el campo de la psicología positiva dieron lugar a propuestas de intervención aplicadas al ámbito escolar, en las que se trabaja de forma explícita el modelo explicativo optimista. Por ejemplo: The Penn Resiliency Program, en la Universidad de Pensilvania; The Strath Haven Positive Psychology Curriculum, en la Strath Haven High School, Filadelfia, Estados Unidos; el programa de la Geelong Grammar School, en Melbourne, Australia; el Aussie Optimism Program, Australia; el Problem Solving for Life Program de las escuelas públicas de Australia; el Resourceful Adolescent Program de la Queensland University of Technology y colegios de Australia, o *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes* de Marujo, Neto y Perloiro en Portugal.

El primer acercamiento académico al optimismo en España fue la obra *Optimismo inteligente* (Avia y Vázquez, 1998). Más adelante, en 2009, se edita el monográfico dedicado al optimismo en la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* en el que participan investigadores de universidades españolas y extranjeras que exponen el estado actual de los estudios sobre optimismo dentro y fuera de nuestro país.

Veamos propuestas aplicadas que se han elaborado en nuestro país y en las que han sido tratados el optimismo y la esperanza:

— Manual de aplicaciones educativas de la psicología positiva (Caruana, 2010).
— Programa aulas felices. Psicología positiva aplicada a la educación (Arguís et al., 2010; edición revisada 2012).
— Programa Fortius. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales (Méndez et al., 2012).
— Programa Sonrisa (Sánchez-Hernández, 2014).

Con relación al optimismo fundado, podemos ver que en el ámbito educativo y terapéutico se trabaja de forma habitual la expectativa de búsqueda de alternativas, por ejemplo, cuando se utiliza algún protocolo de solución de problemas. En este sentido, se trata de una herramienta muy utilizada para resolver diferentes dificultades que se presentan en la vida, tanto personales como sociales y académicas, en las que es fundamental contar con diferentes opciones o alternativas ante una determinada

situación problemática o en decisiones vocacionales para el futuro desempeño de la carrera profesional.

Otro tipo de actividades que provocan la generación de ideas y alternativas son algunas dinámicas de grupo, como la tormenta de ideas o la técnica Philips 6-6. A nivel educativo, también en los momentos previos y posteriores a las evaluaciones trimestrales, cuando hay que tomar decisiones para conseguir los objetivos marcados, para el siguiente trimestre o el futuro académico más o menos cercano, encontrando de esta manera relaciones incluso entre el ámbito educativo, psicológico y los procesos de *coaching* enmarcado en el contexto escolar (Sandoval y López, 2017).

4.2. Esperanza en el ámbito académico

La terapia de esperanza (Snyder, Hoza et al., 1997) comprende el desarrollo de unas relaciones estrechas y de apoyo entre el profesional y el orientado, un sentimiento de vinculación, seguido de un riguroso programa de establecimiento de metas que cuenta con la selección de objetivos personales relevantes para la persona y la gestión de su propio proceso de logro, generando autonomía. Todo ello mientras se trabaja con el profesional en la localización de recursos necesarios, así como en la búsqueda de vías que sorteen los obstáculos. Una vez se ha conseguido el objetivo, se establece otro más complejo y continúa el proceso.

A lo largo del tiempo, de igual modo que se construye el éxito sobre el éxito, el proceso se acelera en un nexo de retroalimentación, y la acumulación de experiencias positivas genera un aumento de la esperanza en la persona, lo cual tiende a repercutir en el ajuste personal mediante efectos saludables, estabilidad mental y esfuerzo por futuras metas (Snyder, 2005). Los estudiantes tienden a aumentar sus niveles de esperanza cuando participan en programas escolares que siguen este proceso (López, Bouwkamp et al., 2000).

La terapia de esperanza utiliza diversas técnicas cognitivo-conductuales, centrándose además en la narrativa (López, Floyd et al., 2000). Con niños y adolescentes, los terapeutas pueden usar la narración de historias como vía para modelar la esperanza y esforzarse hacia la consecución de metas (McDermott y Hastings, 2000; Snyder et al., 1997).

El Clifton Strengths Finder constituye una medida del talento personal que identifica áreas en las que existe un mayor potencial de la persona para construir fortalezas, así como iniciar procesos de desarrollo basados en los puntos fuertes en el ámbito social y educativo. Los hallazgos en el aspecto académico ponen de relieve la eficacia de las intervenciones de desarrollo de las fortalezas en el aumento de la esperanza de los estudiantes y su implicación en el centro educativo (López y Calderón, 2011; López y Louis, 2009).

Otros programas para promover la esperanza en estudiantes son el Making Hope Happen Program, diseñado e implementado con estudiantes estadounidenses (López, Bouwkamp et al., 2000), y el Building Hope for the Future. Este último es un programa socioecológico que potencia las fortalezas de los estudiantes y fue

implementado con adolescentes portugueses, con sus padres, profesores y compañeros de clase (Marques, López y Pais-Ribeiro, 2011). A los estudiantes se les enseña a aprender y estructurar la esperanza, crear metas positivas y específicas, perfeccionar la práctica y revisar su aplicación para el futuro, así como a trabajar con los actores clave, padres, profesores y compañeros. Una primera evaluación del programa reveló que los estudiantes aumentaban su esperanza, satisfacción con la vida y autovaloración año y medio después de su aplicación (Marques et al., 2011).

Estos programas se diseñaron para definir las metas, establecer múltiples vías para el logro, crear la motivación y fuerza mental necesarias para mantenerse firme en la persecución de la meta y redefinir los obstáculos insuperables como retos que es posible superar.

PRÁCTICAS

Práctica 1. Buscando oro entre el barro

Nivel	Mayores (más de 60 años).
Objetivos	Descubrir los aspectos positivos cuando nos encontramos en una situación problemática o afrontamos una adversidad. Desarrollar el concepto de resiliencia. Encarar las dificultades y contratiempos como un reto en vez de centrarse en los aspectos negativos y en las quejas.
Competencias	Expectativas optimistas. Resiliencia. Aprender a ver el lado positivo en las circunstancias adversas.
Materiales	Papel, bolígrafo, Internet, periódicos, revistas.
Descripción	Por pequeños grupos, los participantes investigan en diferentes fuentes de información sobre frases, refranes y comportamientos que aluden al optimismo o defienden una actitud positiva frente a la vida. Añaden una experiencia individual adversa o desagradable que solventaron recurriendo a aspectos positivos. Puesta en común y debate. Ejemplos de grupos: — Grupo 1. Frases famosas. — Grupo 2. Refranero popular. — Grupo 3. Literatura y cine. — Grupo 4. Periódicos y revistas. — Grupo 5. Personajes históricos. — Grupo 6. Deportistas. — Grupo 7. Discapacitados físicos, sensoriales, mentales. — Grupo 8. Líderes políticos o sociales. — Grupo 9. Artistas (cantantes, actores, escritores, pintores, compositores, escultores...).
Evaluación	Exposición a la clase. Autovaloración del cumplimiento de la tarea. Reflexión personal y grupal.

Práctica 2. Diario de emociones positivas

Nivel	Adultos (más de 25 años).
Objetivos	Tomar conciencia de nuestras emociones positivas. Tener una visión más optimista del pasado, el presente y el futuro.
Competencias	Reconocer las emociones positivas. Promover estados afectivos positivos. Conocerse a uno mismo.
Materiales	Libreta.
Descripción	Durante un trimestre los alumnos escriben en su libreta tres emociones o sensaciones agradables que han experimentado a lo largo del día. Son válidas tanto las grandes emociones («fiesta de cumpleaños», «me ha tocado la lotería») como las más sencillas («ver salir el sol», «una sonrisa»...).
Evaluación	Exposición de las libretas a la clase. Autovaloración del cumplimiento de la tarea. Reflexión personal y grupal sobre las emociones y pensamientos vividos durante la realización de la actividad.

Práctica 3. El camino de la esperanza

Nivel	Jóvenes (17-25 años).
Objetivos	Comprender la importancia de fijarse metas para alcanzar lo que uno se propone como forma de proyección hacia el futuro.
Competencias	Generar metas. Planificar el modo de alcanzarlas. Prevenir obstáculos en el camino y preparar alternativas. Diseñar rutas y caminos para conseguir la meta.
Materiales	Papel y bolígrafo.
Descripción	Siguiendo las propuestas diseñadas por los autores (López, Rose, Robinson, Marques y Pais-Ribeiro, 2009), se les pedirá a los alumnos, divididos en pequeños grupos, que diseñen un plan de acción para realizar un proyecto, para resolver un problema, o bien imaginando que persiguen un determinado sueño o ilusión. Se pueden elegir uno o varios proyectos para ser llevados a la práctica.
Evaluación	Puesta en común por grupos a toda la clase del proceso seguido.

Práctica 4. Generando búsqueda de alternativas

Nivel	Adolescentes (12-16 años).
Objetivos	Generar búsqueda de alternativas. Creatividad.
Competencias	Mentalidad optimista. Proponerse metas. Planificar acciones.
Materiales	Papel y bolígrafo.
Descripción	Por pequeños grupos, se asigna a cada uno de ellos un problema académico, familiar o del grupo de amigos. Deben utilizar el protocolo de solución de problemas para encontrar una buena solución, consensuada en cada grupo.
Evaluación	Puesta en común por grupos a toda la clase del proceso seguido.

Protocolo de resolución de problemas

— Describir el problema y valorar su intensidad.
— Determinar cuáles son las características del problema.
— Especificar los objetivos que deben alcanzarse para poder considerar que la situación problemática ha desaparecido.
— Buscar las posibles soluciones/alternativas.
— Valorar las soluciones (ventajas/inconvenientes).
— Seleccionar la mejor o mejores soluciones.
— Elaborar planes precisos de acción.
— Ponerlos en práctica.
— Evaluación.

FUENTE: basado en D'Zurilla y Goldfried (1971).

Práctica 5. Optimista o pesimista, he ahí la cuestión

Nivel

Niñez (6-12 años)

Objetivos

Valorar mi grado de optimismo y pesimismo. Reflexionar sobre posibles cambios en mis actitudes.

Competencias

Mentalidad optimista. Proponerse metas. Planificar acciones.

Materiales

Papel y bolígrafo.

Descripción

Cada alumno se autoaplica el cuestionario LOT-R, Life Orientation Test, versión española (Otero, Luengo, Romero, Gómez y Castro, 1998). Bien en pequeños grupos o en gran grupo, se pueden exponer los resultados obtenidos y establecer un debate sobre las diversas cuestiones:

— ¿Es bueno ser optimista? ¿Por qué?
— ¿En qué situaciones tendemos a ser optimistas? ¿Por qué?
— ¿En qué situaciones tendemos a ser pesimistas? ¿Por qué?
— ¿Qué consecuencias tiene en nosotros y los demás esas actitudes?
— ¿Se puede aprender a ser más optimista?
— ¿Qué opino sobre mis puntuaciones?

Establecer un plan de acción: cada alumno que lo desee elegirá algún pensamiento o estrategia con el que elevar su optimismo.

Evaluación

Puesta en común de los resultados de los alumnos. Debate sobre las propuestas para elevar (o no) el optimismo.

	0	**1**	**2**	**3**	**4**
1. En tiempos difíciles, suelo esperar lo mejor.					
2. Me resulta fácil relajarme.					
3. Si algo malo me tiene que pasar, estoy seguro de que me pasará.					
4. Siempre soy optimista en cuanto al futuro.					
5. Disfruto mucho con mis amistades.					
6. Para mí es importante estar siempre ocupado.					
7. Rara vez espero que las cosas salgan a mi manera.					
8. No me disgusto fácilmente.					
9. Casi nunca cuento con que me sucedan cosas buenas.					
10. En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas.					

Ítems 2, 5, 6 y 8 no puntúan (son de relleno); ítems 4, 7 y 9: invertir sus puntuaciones.

La puntuación media es 12 puntos. Por encima, empieza a considerarte optimista, y puntuaciones entre 20 y 24 indicarían un alto optimismo. Puntuaciones inferiores a 12 indican bajo optimismo o quizá pesimismo, y puntuaciones entre 0 y 4 manifiestan un optimismo muy bajo o alto pesimismo. Hay que hacer notar que no se trata de decir qué es bueno o qué es malo, sino de reflexionar sobre esta fortaleza humana, y en qué grado se posee.

Práctica 6. Taller de ilusiones

Nivel	Infantil (0-6 años).
Objetivos	Desarrollar la capacidad de generar metas a través de «ilusiones» y reflexionar sobre la forma de alcanzarlas mediante la creación de rutas o caminos.
Competencias	Automotivación. Plantearse metas. Desarrollar estrategias dirigidas a una meta.
Materiales	Papel, lapiceros de colores, cartulinas, revistas para recortar, materiales para realizar un *collage*.
Descripción	Exposición al gran grupo sobre la importancia de tener ilusiones y deseos que cumplir en la vida. Se dan ejemplos que no sean materiales. Divididos en pequeños grupos, escriben dos deseos individuales y dos para la clase por grupo. Piensan en la manera de conseguirlos, y elaboran las acciones concretas para lograr esos deseos. Posteriormente plasman todo eso, utilizando lapiceros, rotuladores, recortes, etc., en la cartulina. Opcionalmente se puede profundizar, añadiendo las razones de las ilusiones y deseos.
Evaluación	Exposición de las cartulinas y explicación al gran grupo.

SÍNTESIS

El optimismo es un constructo cognitivo, una expectativa que ha demostrado ampliamente su relación con procesos cognitivos, emocionales (Carver, 2010; Carver y Scheier, 2014) y motivacionales (Chang, Chang y Sanna, 2009; Koizumi, 1992; Nes, Evans y Segerstrom, 2009). De hecho, se ha erigido en una variable con marcadas diferencias individuales, que refleja el punto hasta el que las personas sostienen expectativas generalizadas favorables para su futuro (Gallagher y López, 2009; Scheier y Carver, 1985).

Por tanto, el optimismo puede proporcionar recursos cognitivos, de afrontamiento y contextuales que promueven un mejor desarrollo. De hecho, los patrones de relación del optimismo con diversas tendencias conductuales y cognitivas proporcionarán mayor claridad acerca de la naturaleza de un funcionamiento óptimo. En este sentido, los modos en que optimistas y pesimistas difieren en su percepción del mundo tienen un impacto clave en sus vidas, a la hora de encarar las adversidades y en sus recursos sociales y económicos (Barnett y Martínez, 2015; Carver et al., 2010).

Mediante la promoción del optimismo en el ámbito educativo se contribuiría a mejorar la competencia adaptativa. Generalmente, ambas formas de optimismo —expectativas y estilo explicativo— pueden, en última instancia, proteger a la juventud de la depresión y de un abanico de otros problemas psíquicos y mentales. Sin embargo, resulta importante que asuman que las vidas no son perfectas y, en consecuencia, surgirán infinidad de escollos que habrá que superar. La clave está en su habilidad para aprender de esos acontecimientos y resolver problemas, manteniendo una percepción de control.

La tendencia de los optimistas a mantenerse firmes en la trayectoria al objetivo, su afrontamiento activo de los estresores e incluso su mejora en salud posibilitarían trasladar estas tendencias parceladas hacia una aproximación o logro de objetivos personales o profesionales, en un medio o largo plazo. Las investigaciones al parecer continuarán explorando la problemática del optimismo en ciertos dominios, valorando efectos que determinen con mayor precisión lo que ocurre en los niveles elevados de optimismo.

A la par, ha florecido el interés académico por la esperanza en las tres últimas décadas. Los científicos en el área de la psicología social, como Snyder, Cheavens y otros, operativizaron esmeradamente el constructo esclareciendo teorías, dirigiendo rigurosas investigaciones y validando escalas. Mientras la esperanza como concepto resulta una tipología, los conceptos de agencia y vías incrustados en la teoría de la esperanza sugieren algunas líneas adicionales que deben acometerse para el uso de la esperanza en la creación de futuros deseados. Desde la teoría de la esperanza puede trazarse un camino para dirigirse hacia futuros más deseables y viables de actuación. Estos pueden comenzar en la inmersión en las profundidades del entendimiento no solo de las posibilidades para el futuro, sino además en referencia al modo en que las personas conciben y procesan el conocimiento prospectivo.

De todos modos, dado que la esperanza se caracteriza por su flexibilidad y puede aprenderse, nuestros jóvenes necesitan un esfuerzo enfocado desde su familia y su entorno —profesores, vecinos— hacia el futuro.

Tras veinte años de investigación continua en esperanza, los estudios con estudiantes y sus familias, profesores y otros actores contextuales han puesto de relieve que los jóvenes necesitan esperanza para el éxito. Construir esperanza en los centros educativos puede ser un buen comienzo para ilusionar a la juventud y prepararla para el futuro.

Al igual que el optimismo, la esperanza consiste en la expectativa de que las metas pueden alcanzarse, aunque también implica conocimientos acerca de la propia determinación y el compromiso de alcanzar una meta determinada, así como los planes y estrategias para su consecución. Por ello, más que pensar en positivo, la esperanza enfatiza la agencia de la persona y la capacidad para trabajar en la consecución de las metas. La tendencia a unir la esperanza con la dicotomía optimismo-pesimismo conduce a un camino de hallazgos que desemboca en la esencia del modo en que percibimos el futuro y nuestros intereses.

Los estudios indican que en la actualidad un elevado porcentaje de jóvenes experimentan las consecuencias de las carencias en esperanza —tales como ansiedad o síntomas depresivos—. Afortunadamente, las investigaciones han comenzado a identificar las vías que conducen a desarrollar la esperanza y el optimismo, aunque las intervenciones estructuradas reflejan solo unas pocas de esas posibles vías para su incremento.

Tanto el optimismo como la esperanza pueden reforzarse mediante intervenciones que implican al clima y funcionamiento del centro educativo y otras variables del contexto (Shorey et al., 2003; Snyder, Cheavens et al., 1997). Las intervenciones

estructuradas resultarán inadecuadas a menos que se enmarquen en un ambiente que abarque a las familias, al centro educativo, al municipio y a otras instituciones que alienten el desarrollo de la esperanza y otras fortalezas psicológicas en los adolescentes (Marques et al., 2011; Snyder, Cheavens et al., 1997). Los tratamientos cognitivo-conductuales y los programas preventivos mencionados se orientan, en su mayor parte, al optimismo y a la esperanza en jóvenes, pero también promueven otras fortalezas como el valor, las habilidades sociales, la reflexión, la racionalidad y la perspectiva. Las aproximaciones más competentes y valoradas también alientan a la honestidad y orientan a los participantes a encontrar propósitos y significado (Shatté, Seligman, Gillham y Reivich, 2005).

Estas observaciones ponen en juego cuestiones acerca de la precisión en las intervenciones en lo que respecta a las habilidades y las fortalezas que hay que desarrollar. Así, en la práctica, el desarrollo positivo adolescente será más fácilmente incrementado cuando familias, centros educativos y municipios promuevan una amplia variedad de fortalezas, facilitando los activos necesarios.

CUESTIONES

1. ¿Qué implica ser optimista?

Después de haber leído este capítulo, estás en condiciones de responder a esta pregunta. Con ello podrás tener una visión más científica de lo que este constructo supone, que va más allá de lo que algunos mitos muy extendidos simplifican en las frases «la botella medio llena o vacía» o un «optimista es un tonto mal informado».

Posible solución

Algunos elementos a tener en cuenta sobre esta visión científica del optimismo se resumen a continuación:

1. Un elemento clave para entender lo que es el optimismo es atender a lo que las diferentes teorías expuestas en este capítulo aluden, y todas ellas suponen que el optimismo es un sistema de creencias que implica elementos de control sobre la realidad, que guía las conductas hacia las metas con la confianza de que las cosas saldrán bien y que supone una mayor perseverancia, capacidad de afrontar las adversidades y varias alternativas de acción ante cada dificultad.
2. Una idea igualmente extendida en el ámbito cotidiano es considerar que los optimistas creen que no hay dificultades. Pues bien, desde una perspectiva científica, supone tener en cuenta que las dificultades también existen pero que ante ellas se cuenta con la creencia en las propias capacidades y recursos para hacerles frente, y en el caso de que no resulte sencillo o aparezcan contratiempos, se pueden elaborar otras alternativas.
3. Las ideas anteriores, confiar en alcanzar metas y poner en marcha estrategias de acción hacia ellas, y saber que hay dificultades pero que o bien contamos con

los recursos para poder hacerles frente o bien somos capaces de buscar vías alternativas, son medios útiles para explicar por qué las personas optimistas suelen tener mejor adaptación al medio, tanto escolar como social y en lo relacionado con la salud.

4. Una última idea relevante es que todos podemos aprender a ser optimistas, en mayor o menor medida, si nos esforzamos en conocernos un poco mejor y en entender el desarrollo de esta manera de pensar.
5. Finalmente, parece relevante señalar que merece la pena trabajar el optimismo y otras dimensiones socioemocionales, como complemento a los aspectos meramente académicos, yendo más allá de las materias que habitualmente enseñamos. De este modo estaremos educando a personas con herramientas para un desarrollo más positivo y con estrategias para responder a situaciones adversas en los diferentes contextos que les toque vivir. En caso contrario, nos podríamos plantear qué objetivos son los esenciales para los diferentes sistemas educativos.

2. ¿Cómo ayudar a una persona a hacerse optimista?

Tras haber leído el capítulo y la pregunta anterior, es posible que te hayas planteado que quizá merece la pena convertirse en una persona optimista o incrementar en ti esa creencia. Esta misma meta puede tener cualquier docente o persona que trabaja asesorando o formado a otras. Para ellos, planteamos una síntesis de ideas de lo que puede suponer convertir a una persona en alguien optimista.

Posible solución

1. Lo primero de todo, señalar lo que no suele funcionar: por ejemplo, el simple hecho de decirle a alguien que tiene que ser optimista puede ser una fuente de frustración. Este consejo, cuando se da a alguien que no está logrando manejarse en una situación complicada, no aumenta la competencia, sino que produce el efecto contrario, dado que es una situación que no controla, y si no la controla, de poco vale un consejo que supone una carga más, como «sé optimista».
2. Entendemos que hay varias maneras de desarrollar el optimismo. Una de ellas es analizar los contextos y los aprendizajes que realizan las personas que suelen evolucionar hacia pensamientos optimistas; otra es reflexionar sobre los pensamientos propios, analizar cómo nos hacen sentir y cómo se asocian a nuestras conductas, fijando nuevas metas y nuevos pensamientos. Por último, siempre es posible hacer este proceso con ayuda de un profesional.
3. Del punto anterior, es importante saber qué contextos son los que facilitan un desarrollo optimista. Así, los niños que desarrollan apegos seguros, que aprenden a tener metas en diferentes contextos, que son apoyados para alcanzarlas y que aprender a ser conscientes de las consecuencias que tienen sus actos desarrollan un pensamiento optimista. Asimismo, el educador puede

introducir las ayudas necesarias ante los bloqueos de un alumno, enseñándole en dos sentidos: incrementando su sensación de competencia e incitándole a que busque soluciones a los problemas.

4. Igualmente, en las etapas iniciales del desarrollo, ante las adversidades y dificultades, las personas aprenden a generar un estilo atributivo optimista, lo que supone saber cuándo el hecho ha estado asociado a uno mismo, conocer su alcance real en otras situaciones y definirlo en términos que nos permitan modificarlo. Después es necesario aprender a generar alternativas de solución al problema, seleccionar la mejor opción para cada caso, elaborar y ejecutar el plan derivado de las distintas opciones y valorar si resulta útil para su resolución. Dado que las soluciones pueden ser parciales, hay que estar preparados para rehacer el mismo proceso ante los cambios generados. Es positivo que esto esté unido al hecho de saber que los problemas son inherentes a tener metas y a buscar su consecución, sabiendo además que llegar a ser optimista supone invertir tiempo y esfuerzo en la resolución de los problemas. Si lo hacemos así, nuestra percepción de control y nuestro pensamiento optimista se verán reforzados en aquellos ámbitos que vayamos manejando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. y Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 32-48.

Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping.* San Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International, 11*, 11-18.

Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador M. M. (2010). *Aulas felices. Psicología positiva aplicada a la educación* (edición revisada, 2012). Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

Avia, M. D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente.* Madrid: Alianza Editorial.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, 122-147.

Barnett, M. D. y Martínez, B. (2015). Optimists: It could have been worse; Pessimists: It could have been better. Dispositional optimism and pessimism and counterfactual thinking. *Personality and Individual Differences, 86*, 122-125.

Barnum, D. D., Snyder, C. R., Rapoff, M. A., Mani, M. M. y Thompson, R. (1998). Hope and social support in the psychological adjustment of children who have survived burn injuries and their matched controls. *Children's Health Care, 27*, 15-30.

Boehm, J. K. et al. (2013) Association between optimism and serum antioxidants in the Midlife in the United States study. *Psychosomatic Med., 75*, 2-10.

Boman, P. y Yates, G. C. R. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first-year of high school. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 401-411.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Caruana, A. (coord.) (2010). *Aplicaciones educativas de la psicología positiva.* Alicante: Conselleria d'Educació, Generalitat Valenciana.

Carver, C. S. et al. (2010). Optimism. *Clinical Psychological Review, 30,* 879-889.

Carver, C. S. y Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology, 61,* 679-704.

Carver, C. S. y Scheier, M. P. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior.* Nueva York: Springer-Verlag.

Carver, C. S. y Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences, 18*(6), 293-299.

Chang, E. (2002). Optimism-pessimism and stress appraisal: Testing a cognitive interactive model of psychological adjustment in adults. *Cognitive Therapy Research, 26,* 675-690.

Chang, E. C., Chang, R. y Sanna, L. J. (2009). Optimism, pessimism, and motivation: Relations to adjustment. *Social and Personality Compass, 3*(4), 494-506.

Chang, E. C. y Sanna, L. J. (2003). Experience of life hassles and psychological adjustment among adolescents: Does it make a difference if one is optimistic or pessimistic? *Personality and Individual Differences, 34,* 867-879.

Chang, R., Chang, E. C., Sanna, L. J. y Hatcher, R. L. (2008). Optimism and pessimism as personality variables linked to adjustment. En G. J. Boyle, G. Matthews y D. H. Saklofske (eds.), *SAGE handbooks of personality theory and assessment: Personality measurement and testing* (vol. 1, pp. 470-485). Londres: Sage.

Chico, E. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema, 14*(3), 544-550.

Contador I., Fernández-Calvo B., Palenzuela D. L., Miguéis S. y Ramos F. (2012). Prediction of burden in family caregivers of patients with dementia: A perspective of optimism based on generalized expectancies of control. *Aging & Mental Health, 16*(6), 675-682.

Contador, I., Fernández-Calvo, B., Palenzuela, D. L., Ramos, C. F., Rivera-Navarro, J. y Menezes de Lucena, V. (2015). A Control-Based Multidimensional Approach to the Role of Optimism in the Use of Dementia Day Care Services. *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias, 30*(7), 686-693.

Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology, 51,* 171-200.

Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C. y Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. *Journal of Research in Personality, 44,* 550-553.

Dember, W. N. (2002). The optimism-pessimism instrument: personal and social correlates. En E. C. Chang (ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 281-299). Washington DC: American Psychological Association.

D'Zurilla, T. y Goldfried, M. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychiatry, 78,* 107-126.

Ek, E., Remes, J. y Sovio, U. (2004). Social and developmental predictors of optimism from infancy to early adulthood. *Social Indicators Research, 69,* 219-242.

Feldman, D. B. y Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences, 37,* 210-216.

Gallagher, M. W. y López, S. J. (2009). Positive expectancies and mental health: Identifying the unique contributions of hope and optimism. *Journal of Positive Psychology, 4,* 548-556.

Gancedo, M. (2008). Historia de la psicología positiva. Antecedentes, aportes y proyecciones. En M. Casullo (comp.). *Prácticas en psicología positiva.* Buenos Aires: Lugar Editorial.

Gijón, V. (2017). *La percepción del profesorado sobre felicidad* (tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.

Gillham, J. E. (ed.) (2000). *The science of optimism and hope.* Filadelfia: Templeton Fundation Press.

Gilman, R., Huebner, S. y Furlong, M. J. (eds.) (2009). *Handbook of positive psychology in schools.* Nueva York: Routledge/Taylor y Francis Group.

Giltay, E. J. et al. (2007). Lifestyle and dietary correlates of dispositional optimism in men: The Zutphen elderly study. *Journal of Psychosomatic Res., 63,* 483-4904.

Gordeeva, T. O. y Osin, E. N. (2011). Optimistic attributional style as a predictor of well-being and performance in different academic settings. En I. Brdar (ed.), *The Human Pursuit of Well-Being: a Cultural Approach* (pp. 159-174). Springer.

Gustafsson, H., Hassmen, P. y Podlog, L. (2010). Exploring the relationship between hope and burnout in competitive sport. *Journal of Sports Sciences, 28*(14), 1495-1504.

Heyman, G. D. (2008). Talking about success: Implications for achievement motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29,* 361-370.

Hingle, M. D. et al. (2014). Optimism and diet quality in the Women's Health Initiative. *Academic Journal of Nutrition and Dietetics.* https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24556429.

Jiménez, M. G. (2016). *Experiencias de flow en niños y jóvenes: influencias en distintos indicadores de rendimiento y bienestar* (tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.

Kenny, M. E., Walsh-Blair, L. Y., Blustein, D. L., Bempechat, J. y Seltzer, J. (2010). Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs. *Journal of Vocational Behavior, 77,* 205-212.

Koizumi, R. (1992). The relationship between perceived attainment and optimism, and academic achievement and motivation. *Japanese Psychological Research, 34*(1), 1-9.

Koizumi, R. (1995). Feelings of optimism and pessimism in Japanese students' transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence, 15,* 412-428.

Koizumi, R. (1999). The development of optimism and perceived attainment from elementary school to junior high school. *Japanese Psychological Research, 41*(4),

209-217.
Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* Nueva York: Springer.
Levi, U., Einav, M., Ziv, O., Raskind, I. y Margalit, M. (2013). Academic expectations and actual achievements: The roles of hope and effort. *European Journal of Psychology of Education, 29*(3), 367-386.
López, S. J., Bouwkamp, J., Edwards, L. M. y Terramoto Pedrotti, J. (2000). *Making hope happen via brief interventions.* Segundo Congreso de Psicología Positiva. Washington DC.
López, S. J. y Calderón, V. (2011). The Gallup Student Poll: Measuring and promoting what is right with students. En S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi y J. Nakamura (eds.), *Applied positive psychology: Improving everyday life, schools, work, health, and society* (pp. 117-134). Nueva York: Routledge.
López, S. J., Floyd, R. K., Ulven, J. C. y Snyder, C. R. (2000). Hope therapy: Helping clients build a house of hope. En C. R. Snyder (ed.), *Handbook of hope: Theories, measures, and applications* (pp. 123-150). Nueva York: Academic Press.
López, S. J. y Louis, M. C. (2009). The principles of strengths-based education. *Journal of College and Character, 10,* 1-8.
Matlin, M. W. y Gawrong, V. J. (1979). Individual differences in Pollyannaism. *Journal of Personality Assessment, 43*(4), 411-412.
Marques, S. C., López, S. J. y Pais-Ribeiro, J. L. (2011). «Building Hope for the Future» - A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies, 12,* 139-152.
Marques, S. S., Pais-Ribeiro, J. L. y López, S. J. (2007). Hope in relation to life satisfaction, mental-health, and self-worth in students. *Póster presentado en el 10.o Congreso Europeo de Psicología.* Praga, República Checa.
Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L. y López, S. J. (2009). Validation of a Portuguese version of the Children's Hope Scale. *School Psychology International, 30,* 538-551.
Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review, 50,* 370-396. *Una teoría sobre la motivación humana.* Madrid: Díaz de Santos.
McDermott, D. y Hastings, S. (2000). Children: Raising future hopes. En C. R. Snyder (ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 185-199). San Diego, CA: Academic Press.
Marujo, H. A., Neto, L. M. y Perloiro, M. F. (2003). *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes.* Madrid: Narcea.
Méndez, F. X., Llavona, L. M., Espada, J. P. y Orgilés, M. (2012). *Programa FORTIUS. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales.* Madrid: Pirámide.
Nes, L. S. y Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional Optimism and Coping: A Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review, 10*(3), 235-251.
Nes, L. S., Segerstrom, S. C. y Sephton, S. E. (2005). Engagement and arousal: Optimism's effects during a brief stressor. *Personality and social psychology bulletin, 31,* 111-120.
Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S. y Seligman, M. E. P. (1986). Learned helplessness

in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(2), 435-442.

Oliva, A. et al. (2008). *La Promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención.* Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.

Oliva, A. et al. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven.* Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.

Orejudo, S. y Teruel, M. P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 66*(23, 3), 129-158.

Otero, J. M., Luengo, A., Romero, E., Gómez-Fraguela, J. A. y Castro, C. (1998). *Psicología de la personalidad. Manual de prácticas.* Barcelona: Ariel Practicum.

Palenzuela, D. L. (1982). *Variables moduladoras del rendimiento académico: hacia un modelo de motivación cognitivo-social* (tesis doctoral no publicada). Universidad de Salamanca.

Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta, 9,* 185-219.

Palenzuela, D. L. (1984). A critical evaluation of locus of control: Towards a reconceptualization of the construct and its measurement. *Psychological Reports, 54,* 683-709 (Monogr. Suppl. 1-V54).

Palenzuela, D. L. (1985). Does Rotter's I-E scale measure perceived competence? A replica to Graybill-Sergeant. *Perceptual and Motor Skills, 61,* 443-450.

Palenzuela, D. L. (1986). A literature review of some problems and misconceptions related to locus of control, learned helplessness and self-efficacy. *Social and Behavioral Sciences Documents, 16,* 11 (Ms. No. 2748, 1-85). http://catalog.hathitrust.org/Record/008314951.

Palenzuela, D. L. (1987a). Sphere-specific measures of perceived control: Perceived contingency, perceived competence, or what? A critical evaluation of Paulhus and Christie's approach. *Journal of Research in Personality, 21,* 264-286.

Palenzuela, D. L. (1987b). The expectancy construct within the social learning theories of Rotter and Bandura: A reply to Kirsch's approach. *Journal of Social Behavior and Personality, 2,* 437-452.

Palenzuela, D. L. (1988). Refining the theory and measurement of expectancy of internal versus external control of reinforcement. *Personality and Individual Differences, 9,* 607-629.

Palenzuela, D. L., Prieto, G., Barros, A. y Almeida, S. (1997). Una versión española de una batería de escalas de expectativas generalizadas de control (BEEGC-20). *Revista Portuguesa de Educação, 10,* 75-96.

Palenzuela, D. L. (2004). *Una nueva perspectiva de las expectativas generalizadas de control: optimismo fundado, optimismo infundado y fatalismo.* Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS). Benidorm.

Palenzuela, D. L. (2013). *Batería de escalas de expectativas generalizadas de control revisada (BEEGC-R): descripción y fundamentación teórica* (manuscrito no

publicado). Universidad de Salamanca.
Papantoniou, G., Moraitou, D., Katsadima, E. y Dinou, M. (2010). Control de la acción y disposición a la esperanza: un estudio de su incidencia en la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8*(1), 5-32.
Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *Journal of Positive Psychology, 1,* 118-129.
Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review, 91,* 347-374.
Peterson, C. y Seligman. M. E. P. (eds.) (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification.* Nueva York: Oxford University Press, y Washington DC: American Psychological Association.
Rand, K. L., Martin, A. D. y Shea, A. M. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality, 45*(6), 693-686.
Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy.* Boston: Houghton Mifflin.
Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*(1), 1-28.
Rotter, J. B. (1978). Generalized expectancies for problem solving and psychotherapy. *Cognitive Therapy and Research, 2*(1), 1-10.
Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55,* 68-78.
Sánchez-Hernández, O. y Méndez, F. X. (2009). *Programa Sonrisa* (manuscrito no publicado).
Sandoval, C. y López, O. (2017). Educación, psicología y coaching: un entramado positivo. *Educatio siglo XXI, 35,* 1, 145-164.
Scheier, M. F. y Carver, C. S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*(3), 219-247.
Scheier, M. F., Carver, C. S. y Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 67,* 1063-1078.
Seidman, E. y French, S. E. (2004). Developmental trajectories and ecological transitions: A two-step procedure to aid in the choice of prevention and promotion interventions. *Development and Psychopathology, 16,* 1141-1159.
Seligman, M. E. P. (1990). *Learned optimism.* Nueva York: Knopf.
Seligman, M. E. P., Abramson, L. Y., Semmel, A. y Von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology, 88,* 242-247.
Seligman, M. E. P. y Schulman, P. (1986). Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance sales agents. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(4), 832-838.

Shatté, A., Seligman, M., Gillham, J. y Reivich, K. (2005). The role of positive psychology in child, adolescent, and family development. En R. Lerner, F. Jacobs y D. Wertlieb (eds.), *The SAGE Program on Applied Developmental Science. Applied developmental science: An advanced textbook* (pp. 61-81). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Shorey, H. S., Snyder, C. R., Yang, X. y Lewin, M. R. (2003). The role of hope as a mediator in recollected parenting, adult attachment, and mental health. *Journal of Social and Clinical Psychology, 22,* 685-715.

Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J. y Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin, 129,* 216-269.

Snyder, C. R. (1989). Reality negotiation: From excuses to hope and beyond. *Journal of Social and Clinical Psychology, 8,* 130-157.

Snyder, C. R. (1994a). *Hope for the many vs. hope for the few.* Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association. Los Ángeles.

Snyder, C. R. (1994b). *The psychology of hope: You can get there from here.* Nueva York: Free Press.

Snyder, C. R. (2000). Genesis: The birth and growth of hope. En C. R. Snyder (ed.), *Handbook of hope: Theories, measures and applications* (pp. 25-38). Nueva York: Academic Press.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13,* 249-275.

Snyder, C. R. (2005). Teaching: The lessons of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24,* 72-84.

Snyder, C. R., Cheavens, J. y Sympson, S. C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice, 1,* 107-118.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T. et al. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60,* 570-585.

Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H. y Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology, 22,* 399-421.

Snyder, C. R. y Pulvers, K. (2001). Dr. Seuss, the coping machine, and «Oh, the places you will go». En C. R. Snyder (ed.), *Coping and copers: Adaptative processes and people* (pp. 3-29). Nueva York: Oxford University Press.

Snyder, C. R., Rand, K. L. y Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. En C. R. Snyder y S. J. López (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-276). Londres: Oxford University Press.

Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H. III y Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology, 94,* 820-826.

Snyder, C. R., Sympson, S. C., Michael, S. T. y Cheavens, J. (2001). Optimism and hope constructs: Variants on a positive expectancy theme. En E. C. Chang (ed.),

Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice (pp. 101-125). Washington DC: American Psychological Association.

Steptoe, A., Donald, A. E., O'Donnell, K., Marmot, M. y Deanfield, J. E. (2006). Delayed blood pressure recovery after psychological stress is associated with carotid intima-media thickness: Whitehall psychobiology study. *Arteriosclerosis, Thrombosis and Vascular Biology, 26*, 2547-2551.

Tindale, H. A., Chang, Y., Kuller, L. H., Manson, J. E., Robinson, J. G., Rosal, M. C. et al. (2009). Optimism, cynical hostility, and incident coronary heart disease and mortality in the Women's Health Initiative. *Circulation, 120*, 656-662.

Tsuzuki, M. (2012). Dynamic changing process of hope in early adolescence: Analysis of individual differences during the transition from elementary school to junior high school. *Japanese Psychological Research, 54*(3), 253-262.

Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory.* Nueva Jersey: General Learning Press.

Weinstein, N. D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal Personality Social Psychology, 39*, 806-82.

Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology Special Issue: Motivation and the Educational Process, 25*(1), 68-81. Doi: 10.1006/ceps.1999.1015.

Yarcheski, T. J., Mahon, N. E. y Yarcheski, A. (2004). Depression, optimism, and positive health practices in young adolescents. *Psychological Reports, 95*(3, parte 1), 932-934.

NOTAS

3 De hecho, en una publicación de ese mismo año (Nolen-Hoeksema, Girgus y Seligman, 1986) solo aparece una vez la expresión *optimistic explanatory style*, mientras que es la expresión *maladaptative explanatory style* (o su contraria) la que se emplea continuamente.

BLOQUE III
Coaching y liderazgo

En este bloque se desarrollan dos capítulos relacionados con aspectos del liderazgo teniendo en cuenta que este puede abordarse vinculado con el *Coaching,* de donde deriva el capítulo 9, que puede tener una influencia desde el interior, y, a partir de aquí, se presenta todo el capítulo 10.

En el capítulo 9 se abordan algunos aspectos clave que nos permiten profundizar en el *coaching* y liderazgo educativo. Ambos recogen desde perspectivas distintas la asunción y logro de metas-objetivos que inciden en el desarrollo personal, profesional e institucional. Por un lado, se presenta un análisis holístico del *coaching* educativo que lo diferencia de otras formas de acompañamiento con las que frecuentemente ha sido equiparado. En el capítulo 10 recogemos la parte de la espiritualidad cercana al estudio del campo de la salud, el bienestar y la filosofía.

Por todo ello, se defiende que se está en disposición de afirmar que tanto el *coaching* como el liderazgo educativo son procesos clave en el desarrollo de las organizaciones educativas. La formación para habilitar y reforzar las habilidades y competencias en dichos procesos es esencial y necesaria, aunque no podemos obviar que se trata de un tema pendiente en el sistema educativo y en el resto de las organizaciones. Por ello entendemos que aportar diferentes prácticas que potencian la adquisición de dichas competencias nos permite avanzar hacia la mejora. Y que en todo ello el liderazgo interior, profundo, íntimo y personal, cercano al espiritual, es el que al final puede aportar más calado e inspiración.

9

Coaching y liderazgo educativo

ALEJANDRA CORTÉS PASCUAL
SANDRA VÁZQUEZ TOLEDO

RESUMEN

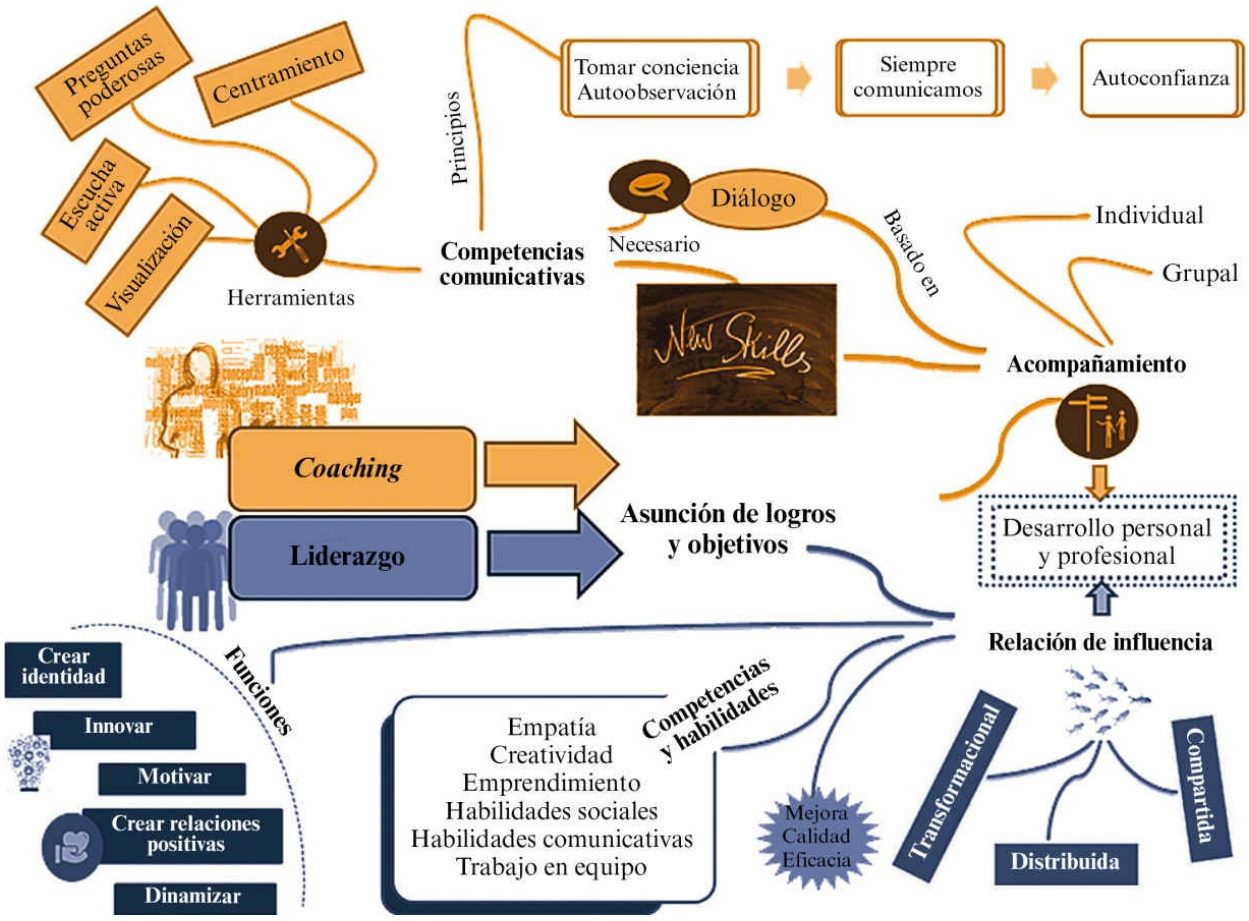
En este capítulo se abordan conceptualmente algunos aspectos clave que nos permiten profundizar en el *coaching* y liderazgo educativo. Ambos procesos recogen desde perspectivas distintas la asunción y el logro de metas-objetivos que inciden en el desarrollo personal, profesional e institucional.

Por un lado, se presenta un análisis holístico del *coaching* educativo que lo diferencia de otras formas de acompañamiento con las que frecuentemente ha sido equiparado. Como idea central, y entendiendo el *coaching* como un sistema de comunicación positiva y efectiva, se proporcionan algunos principios básicos y herramientas para un mayor dominio de la comunicación tanto interna como externa.

Por otro lado, se profundiza en los procesos de liderazgo educativo. Concretamente, se proporciona una visión global al respecto, para lo cual se presenta una breve conceptualización que nos permite entender qué es el liderazgo hoy en día en las organizaciones educativas y su razón de ser, es decir, sus funciones. Y se finaliza presentando las competencias y habilidades del liderazgo necesarias para responder a los retos actuales y que asimismo nos permiten definir el perfil profesional del líder educativo.

Pero el objetivo que se pretende en este capítulo no es solo quedarse en un posicionamiento teórico, y para completar esta misión se plantean algunas prácticas que permiten el desarrollo de competencias y habilidades propias del *coaching* y del liderazgo educativo.

MAPA MENTAL


Preguntas poderosas
Centramiento
Escucha activa
Visualización
Herramientas
Principios
Tomar conciencia Autoobservación
Siempre comunicamos
Autoconfianza
Competencias comunicativas
Diálogo
Necesario
Basado en
Individual
Grupal
Acompañamiento
Coaching
Liderazgo
Asunción de logros y objetivos
Desarrollo personal y profesional
Relación de influencia
Crear identidad
Innovar
Motivar
Crear relaciones positivas
Dinamizar
Funciones
Empatía
Creatividad
Emprendimiento
Habilidades sociales
Habilidades comunicativas
Trabajo en equipo
Competencias y habilidades
Mejora Calidad Eficacia
Transformacional
Distribuida
Compartida

INTRODUCCIÓN

El *coaching* es un proceso de acompañamiento por parte de un *coach* en el que la persona o conjunto de personas pretende alcanzar un objetivo. Los orígenes se encuentran fundamentalmente en la mayéutica socrática y en la libertad desde el existencialismo. En el campo psicopedagógico se comprende también desde enfoques como el humanismo, el socioconstructivismo, la sistémica, la psicología positiva, el desarrollo y aprendizaje por competencias, la neuroeducación y la educación socioemocional. Y se complementa con otras perspectivas, como son la programación neurolingüística y el *mindfulness.* En nuestra opinión el *coaching* nos proporciona un método basado en el diálogo y las preguntas poderosas, si bien se basa en diferentes enfoques, como los nombrados. Dichos enfoques poseen sus planteamientos y técnicas, que se ponen a disposición para poder conseguir la meta pretendida.

A pesar de que en la actualidad se está dando un creciente desarrollo teórico sobre el tema, se requiere más aporte científico del *coaching.* De hecho, y de acuerdo con el metaanálisis de 131 estudios realizado por Grant y Cavanagh (2004), se concluye que hay todavía poca evidencia empírica sobre la efectividad del *coaching*, enfatizando la necesidad de profundizar en el conocimiento de las características que cualifican a un *coach* y en los elementos que hacen del *coaching* una herramienta realmente efectiva en la ayuda al desarrollo de las personas. No obstante, vamos en esta línea de mejora científica, como señalan Devine, Meyers y Houssemand (2013, p. 1382): «There is an emerging evidence-base that coaching is a powerful tool to support learning and development for students, teachers, school leaders and their educational establishments».

En este capítulo, en concreto, abordaremos todo lo relacionado con su concreción y su aportación comunicativa.

1. ¿QUÉ ES EL *COACHING* Y QUÉ ES EL *COACHING* EDUCATIVO?

El *coaching* alberga tantos aspectos que es complejo una definición unívoca, si bien podemos quedarnos con el hecho de que es un camino que incluye análisis, reflexión personal y del entorno, desafío y operacionalización. Contempla más aspectos: genera conciencia, responsabilidad, comunicación, libera el potencial de una persona, etc. Otras ideas clave que nos sirven perfectamente para el *coaching* educativo son: el *coaching* es un proceso de entrenamiento para conseguir la mejor versión de la persona y lograr las metas propuestas; la persona construye su propio mapa mental (sobre todo de creencias) y desde aquí no hay una única realidad (ni certera, ni falsa), pues gran parte de las limitaciones están en las que el propio ser humano se impone, y el *coach* no ofrece soluciones, sino que genera la posibilidad de que el otro las encuentre. Es importante señalar que defendemos la idea de un modelo de *coaching* integral, en el que una perspectiva holística y colaborativa hace posible que el *coaching* crezca tanto en riqueza epistemológica como en herramientas de acompañamiento (Anwandter, 2008; Cid, Cortés y Santos, 2013).

Es pertinente diferenciar el *coaching* de otro tipo de intervenciones psicosocioeductivas. En la tabla 9.1 hacemos la distinción, que nos parece relevante, aunque, en ocasiones, en la práctica, los límites son difusos:

TABLA 9.1
Diferenciación entre coaching *y otras formas de acompañamiento*

Otras formas de acompañamiento	*Coaching*
***Consultation* (asesoramiento consultor)** Es una ayuda técnica y puntual sobre un tema específico.	No asume un rol técnico.
Orientación profesional Proceso de ayuda para autoconocerse y conocer el entorno y tomar decisiones académicas y profesionales.	Se centra en aspectos de la vida (no solo en el profesional y académico).
Mentoría Es una relación personal intensa, normalmente de alguien mayor del lugar del trabajo. Suele ponerse en práctica al principio del desarrollo personal.	No existe esa relación tan intensa y se produce más a mitad del desarrollo profesional.
Terapia Su objetivo suele ser abordar el pasado; el terapeuta es el que maneja la situación y recomienda el tratamiento de la enfermedad.	El *coaching* es más proactivo y activo; la autoridad la tiene el *coachee*.
Formación Enseñanza-aprendizaje de contenidos, metodología y actitudes.	Es un acompañamiento.
***Counselling* (también es coaching)**	

No juzgar, no dar consejos, no preguntar por qué, no asumir la responsabilidad del otro, no interpretar al cliente, centrarse en el aquí y en el ahora, centrarse en los sentimientos como base.	sentimientos y emociones.

FUENTE: elaboración propia.

Al margen de las diferencias entre tipos de *coaching,* lo que nos importa es, como señala Dilts (1990), realizar un *coaching* con «c» mayúscula, es decir, un *coaching* que indague en aspectos como capacidades, creencias, valores, identidad, lo transpersonal (lo espiritual), y no quedarse solo con la «c» minúscula, esto es, en la parte de comportamiento y del entorno.

Rodríguez Marcos et al. (2011) hacen un análisis adecuado del *coaching* aplicado a varios campos: la formación del profesorado (relación colaborativa para ayudar a los docentes a realizar aprendizaje profesional en el puesto de trabajo mejorando su práctica en el centro y en el trabajo); el *coaching* externo (*coaches* profesionales que realizan procesos de *coaching* individual y de equipo en ámbitos instruccionales); el *autocoaching* (para la autorreflexión del profesional de la formación), y el *coaching* entre iguales, enfocado sobre todo a que los compañeros compartan su realidad de la enseñanza-aprendizaje. Otra inferencia del *coaching* con el mundo educativo es lo que se puede aportar al liderazgo desde una nueva perspectiva (Serey, 2008), en la que se introducen aspectos como apertura, flexibilidad, estabilidad, determinación, organización sistémica y transcendencia:

— *Apertura.* Es la energía disponible para recibir y dar al mundo, explorar nuevos senderos, escuchar y comprendernos a nosotros mismos y a los demás.
— *Flexibilidad.* Es la disposición a navegar continuamente en el cambio. A enfrentarnos a lo viejo con nuevas opciones, a desarrollar nuevos aspectos, a jugar, a divertirse, etc. En definitiva, a ser más creativos a cada momento.
— *Estabilidad.* Es la disposición conocida en Gestalt como «estar en el aquí y ahora». Presentes, conscientes y pisando firme en lo que estamos haciendo y con quiénes nos estamos relacionando.
— *Determinación.* Es la disposición que nos compromete con nuestras decisiones, nuestros objetivos. Es saber decir SÍ al sí y NO al no, capacitándonos para hacer realidad nuestros sueños (metas, anhelos, propósitos), marchando hacia delante al ritmo más conveniente para nosotros y nuestro entorno.
— *Trascendencia.* Esta disposición aparece solo cuando las otras cinco están totalmente alineadas dando lugar a la actitud de total concentración interior y de compromiso con el contexto social, que tiene como beneficio que ayuda a fluir, a crear *rapport* o clima de confianza y que se modela inconscientemente.

2. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DESDE EL *COACHING*

El *coaching* es un sistema de comunicación positiva y efectiva que enseña a preguntar, a escuchar, a responder, a tomar conciencia y a establecer un plan de

acción con nuevas y mejores expectativas. El *coaching* consiste en liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño. Es el proceso para pasar del estado actual a un estado deseado, moviendo a la acción para conseguir el cambio. Cualquier modificación de conducta, de valores, de creencias se traduce en un cambio en la comunicación, ya que esta es la habilidad que permite conectarnos con el mundo, hacernos visibles y miembros de una comunidad. El lenguaje sostiene nuestro comportamiento y nuestra disposición ante la vida y todos podemos cultivar un nuevo lenguaje que reconstruya y nutra.

La comunicación es poder; por tanto, cuanto mayor sea el dominio que tengamos de nuestra comunicación, mayor será nuestra capacidad de generar influencia sobre lo que creemos y sentimos. Para la comunicación interna nos podemos preguntar: ¿qué tipo de mensajes mando a mi sistema neurológico que me están impidiendo tener una comunicación externa eficaz?, ¿mis ruidos internos me impiden la escucha activa de mi interlocutor? Por otro lado, la comunicación externa es el reflejo de lo que digo y hago y determina el grado de éxito con los demás. Si conocemos dichos procesos de comunicación, más posibilidades tendremos de acompañar al *coachee* en su viaje hacia su estado deseado y la plenitud de recursos. A través del *coaching* se trabajan una serie de principios que impactan directamente en el desarrollo de la comunicación del *coachee*.

El principio de autoobservación y toma de conciencia permite darse cuenta de las limitaciones de nuestra comunicación, de tal manera que podemos cambiarla a nuestro favor, reformulando viejos programas que vemos que no nos funcionan cuando interaccionamos comunicativamente con los otros. Aprender a observar nuestras programaciones nos ayuda a desprogramar todo aquello que puede estar limitando nuestro desarrollo. Esto lo podemos conseguir aplicando la programación neurolingüística (PNL) a la oratoria, la cual nos ayuda a ser más conscientes de nuestra forma de comunicar, nos ayuda a mejorar nuestra comunicación interna y nuestra comunicación con los demás y a establecer «sintonía», que es una de las claves de la comunicación efectiva. Nos ayuda a conocernos y a darnos cuenta. Según la PNL, lo que ocurre fuera de nosotros siempre es un estímulo neutro (por ejemplo, un auditorio o un interlocutor). Cuando entra en nuestra neurología, cada uno de nosotros, basándose en sus experiencias, a lo largo de la vida, sus creencias, transforma ese estímulo neutro, haciendo su representación de la realidad. Uno puede ver un interlocutor receptivo y afable y otro un interlocutor nada receptivo y nada empático. Esa representación inconsciente queda grabada en nuestra neurología y condiciona lo que digo y hago, es decir, que a través de la autoobservación y la toma de conciencia con ayuda de herramientas como las preguntas poderosas o el desarrollo de la escucha activa podemos cambiar nuestra comunicación y, por tanto, nuestro impacto en los demás.

El principio de observación de lo que pasa fuera de nosotros es fundamental para mejorar nuestra comunicación. En realidad, no sabemos cómo son las cosas, solo sabemos cómo las observamos o las interpretamos. ¿Cómo filtramos y cómo construimos nuestro modelo de mundo? En base a nuestro sistema representacional,

preferentemente a través de los sentidos: visual, auditivo y kinestésico, construimos nuestro «mapa del mundo», nuestra realidad y nuestra comunicación. Cuando comprendemos el mapa del otro, podemos comunicarnos y facilitar el trabajo conjunto y los procesos de cambio.

El tercer principio es que siempre estamos comunicando. Así, tenemos un sistema de comunicación multicanal. Comunicar adecuadamente crea puentes que permiten conectar con las personas que nos rodean y escuchan. Solamente el 7 % de lo que comunicamos es transmitido a través de palabras. El resto, es decir, el 93 %, es comunicación no verbal. Por tanto, la comunicación no solo es el lenguaje, sino el lenguaje no verbal (cuerpo, gestos, imagen, movimiento...) y el paraverbal (tono, ritmo, timbres, silencios...), y solo con la lectura conjunta de las tres formas de comunicar, que es lo que llamamos congruencia, vamos a añadir valor a nuestra comunicación reforzando en una misma dirección nuestro mensaje. Por el contrario, la incongruencia genera desconfianza y provoca inconsistencia en el mensaje. A través del *coaching* podemos saber cuál es nuestro canal preferente de comunicar y trabajar la congruencia de nuestra comunicación.

Otro principio es el de la autoconfianza. No existen fracasos en la comunicación, solo hay resultados. Para conseguir desarrollarla y vencer estados como el miedo, se pueden utilizar una serie de herramientas del *coaching* como el centramiento o la visualización. El significado (resultado) de la comunicación es la respuesta que recibes, no lo que esperabas que el otro comprendiera sobre lo que intentabas comunicar. Trabajando a través del *coaching*, se puede conseguir «estar presente» y tener una comunicación que pueda llegar, impacte y mueva a nuestro receptor, ya sea este un sujeto, varias personas o un auditorio.

Compartimos con Lofthouse, Leat y Towler (2010: 36) que «perhaps the most important message is that coaching does not offer a quick fix; instead it provides a vehicle for change through evolution, not revolution». Y desde aquí animamos a una lectura más profunda del tema con diferentes referentes (Cornett y Knight, 2009; Hook, McPhail y Vaas, 2006; Hattie, 2009; Lofthouse, Leat y Towler, 2010) que tienen en común los siguientes puntos relativos al *coaching* educativo:

a) El *coaching* puede ayudar a la inclusión educativa.
b) El *coaching* ha de estar respaldado por la institución educativa gobernante.
c) La figura de un líder (entrenador) que motive en un centro a llevar a cabo proyectos de cambio educativo puede enriquecerse con perspectivas como el *coaching.*
d) La visión sistémica de que todos los docentes son líderes.
e) El *coaching* invita a la toma de conciencia y la reflexión constante sobre la educación.
f) El *coaching* puede ayudar a una mayor conectividad entre los miembros de la comunidad educativa.
g) La importancia que da el *coaching* a las evidencias y a los objetivos (para avanzar hay que tener claro qué se quiere y cómo lo demuestras).

Podemos encontrar diferentes niveles de implicación en el *coaching* educativo siguiendo las fases de aprendizaje de Gordon (2000):

TABLA 9.2
Niveles de implicación en el coaching *educativo*

Aprendizaje	Grado de implicación	Actuaciones
Inconsciente Incompetente	Escaso.	Nulas o puntuales.
Conscientemente incompetente	Inicial, puesto que comienza a interesarse y a participar.	Formaciones e informaciones sobre *coaching* educativo.
Conscientemente competente	Notable, y puede llegar a ser sobresaliente, si bien no llega a un nivel profundo de compromiso.	Implicación en proyectos e iniciativas sobre *coaching* educativo.
Inconscientemente competente	Trasciende y es comprometido, y aplica lo aprendido e implementado.	Implementación de lo vivido en *coaching* educativo a la vida personal y profesional.

FUENTE: basado en Gordon (2000).

3. ¿QUÉ ES EL LIDERAZGO EDUCATIVO?

El liderazgo es una relación de influencia llevada a cabo por los líderes y colaboradores, que implica el propósito conjunto y común de poner en práctica cambios reales en la organización (Coronel Llamas, 2005, p. 473). Pero en la actualidad dicha relación, dentro de las organizaciones de aprendizaje, se caracteriza por ser distribuida, compartida y transformacional. Bass (2000, p. 357) incide en ello e indica que los futuros líderes educativos de las organizaciones que aprenden serán: «transformacionales, democráticos, agentes de cambio, ayudarán a profesores y alumnos a adaptarse y convertirán las responsabilidades y problemas en desafíos y oportunidades». Asimismo, insiste en una apertura y extensión del liderazgo a toda la comunidad educativa, especialmente al profesorado, que se traduce en sustentar una dinámica más rica y creadora con la organización, y con la cual coincidimos. Se trata de implicar, crear colaboración, buscar satisfacción de trabajadores y usuarios, innovar y mejorar continuamente (Lorenzo Delgado, 1997). Esto supone que liderar no es únicamente gestionar un centro, es algo más complejo. Aunque no podemos obviar que el liderazgo en el sistema educativo se ha visto frecuentemente reducido a la dirección escolar, y en muchas ocasiones solamente a la gestión.

4. PERO ¿QUÉ PAPEL DESEMPEÑA EL LIDERAZGO EN NUESTROS CENTROS?

El liderazgo está considerado, hoy en día, un factor determinante en el desarrollo de los procesos educativos, fundamental para la creación, desarrollo y mantenimiento de las organizaciones de aprendizaje (Bolman, 2004). Desde distintos segmentos se ha incidido en dicho papel, en los procesos tanto de mejora como de eficacia y calidad educativa. En los últimos informes elaborados por la OCDE, la Unesco y la Unión Europea la función de liderazgo se considera clave para asegurar la calidad de la educación (Ruiz, 2013). En este sentido, Lorenzo Delgado (2005, p. 376) considera el liderazgo como el motor de los centros y llega a afirmar que en un centro educativo no hay cotas de calidad sin un liderazgo de calidad.

Mulford (2006) recogía las conclusiones de la investigación de Leitwood et al. (2004), en las que se ponía de manifiesto que el liderazgo es el segundo factor, después de la instrucción en la clase, que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela. Los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia en otras personas o características de su organización (formando, marcando directrices, gestionando el programa de instrucción, rediseñando la organización...). En otras palabras, el liderazgo contribuye al aprendizaje organizativo, que luego afecta a lo que ocurre en el trabajo principal del centro educativo —enseñar y aprender—. De ahí la necesidad de desarrollar procesos de liderazgo dentro de las organizaciones educativas.

En definitiva, el liderazgo contribuye a facilitar el objetivo cardinal de un centro educativo: el aprendizaje. Y esto supone que el liderazgo ha de estar centrado en el aprendizaje *(learning-focused leadership)* o ser para el aprendizaje *(leadership for learning)* (Ritacco y Bolívar, 2016, p. 3).

5. FUNCIONES Y HABILIDADES NECESARIAS EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Son numerosas las funciones que se le atribuyen al liderazgo y que favorecen al desarrollo integral de la organización, entre las que cabe destacar: impulsar procesos de cambio e innovación, incrementar la motivación y desarrollo de los miembros, preservar la cultura e identidad de la organización, favorecer la creación de espacios de convivencia, aunar intereses, potenciar las relaciones positivas, contribuir a un clima organizacional satisfactorio y motivante, etc. En este sentido, Bolívar, López y Murillo (2013, p. 20) entienden que la capacidad de un centro escolar para mejorar depende, de forma significativa, de líderes que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar a que su escuela aprenda a desarrollarse, haciendo las cosas progresivamente mejor.

Por todo ello, entendemos que el líder educativo tiene que:

a) *Poseer un conocimiento profundo de lo curricular, de lo pedagógico.*

Hoy en día se está incidiendo en la necesidad de un líder que maneje todos los aspectos pedagógicos y curriculares, es decir, la necesidad de un líder adaptado al

contexto y al objetivo esencial: la educación. De ahí que Álvarez (1998, p. 89) afirme: «El líder instruccional [...] tiene la obligación, si quiere ser un verdadero profesional, de saber cómo se enseña y cómo aprende el ser humano». Gorrochotegui (1997) también participa de esta opinión al indicar que el directivo debe ser el líder de la instrucción o de la enseñanza.

b) *Apostar por el trabajo colaborativo o cooperativo, que desemboque en un liderazgo compartido.*

El liderazgo distribuido tiene como principio básico que es un liderazgo compartido por toda la comunidad, y su esencia, tal y como indica Del Valle (2008), es la cooperación. El trabajo en equipo, colaborativo, cooperativo, entre otros, forma parte de toda organización democrática y es un factor de progreso; de ahí la deferencia que suscita en el sistema educativo. Dada su notabilidad, se establece como un factor necesario (Sans-Martín, Guàrdia y Triado, 2016) para poder poner en práctica el liderazgo educativo.

c) *Construir una visión compartida de la escuela.*

Una de las estrategias esenciales es construir una visión compartida de la escuela, es decir, definir cuál es la identidad de la escuela y hacia dónde queremos que se dirija. Cuando esa visión llega a toda la comunidad y es asumida como propia, crea una identidad común, orienta la organización hacia un mismo fin u objetivo, clarifica hacia dónde debe encaminarse la organización, fomenta que se compartan valores, incrementa la confianza y el compromiso, lo que a su vez estimula el trabajo conjunto.

Además, coincidimos con López, García, Oliva, Moreta y Bellerín (2014) en que el liderazgo es un fenómeno distribuido a lo largo de toda la organización y cuya comprensión requiere mirar más allá de las funciones del equipo directivo. En esta línea, San Fabián (2003) afirma que se impone cada vez más la necesidad de un liderazgo extendido a lo largo y ancho de las instituciones escolares, que vaya más allá del ejercicio de roles o funciones desempeñadas por «los cargos» y se contemple como una red de relaciones entre personas, estructuras y culturas dentro y fuera de los límites permeables de las organizaciones escolares. Y esto supone, como indica Coronel Llamas (2005, p. 483), la construcción de nuevas relaciones de trabajo, y para ello, quizá, sea necesario el empuje y apoyo de equipos directivos comprometidos que los animen a compartir las funciones de liderazgo en las escuelas.

Para responder a todas estas funciones el líder educativo necesita poseer un determinado perfil profesional, es decir, tener una serie de habilidades y competencias determinadas. En este sentido hemos recogido algunas propuestas.

Para Álvarez (1996) el ejercicio del liderazgo pedagógico implica tener:

1. Capacidad de organización y de diseño de estrategias.
2. Capacidad de negociación.

3. Talante democrático y sensibilidad colaborativa.
4. Capacidad de delegación.
5. Capacidad de análisis y valoración objetiva.
6. Capacidad de comunicación.
7. Capacidad de incentivación y motivación.

En esta línea, Gento (1998) recoge las dimensiones en torno a las cuales gira el liderazgo pedagógico y las sintetiza en:

— *Carismática.* «El líder debe ser una persona cuyo atractivo personal-profesional facilite que otros individuos se sientan a gusto a su lado, y que potencie así la aproximación confiada al mismo de cuantos se encuentran próximos en su entorno».
— *Afectiva.* El líder debe ser cuidadoso en el trato a todos los individuos que conforman la organización, debe tener extrema consideración y aprecio, de tal modo que se propicien las relaciones interpersonales positivas y gratificantes.
— *Anticipadora.* Ha de tener una visión anticipadora, prospectiva, en pro de una educación de calidad.
— *Profesional.* El líder debe impulsar la trayectoria del centro y de sus miembros hacia aquellos aspectos específicos cuyo funcionamiento y mejora inciden en la calidad del centro educativo.
— *Participativa.* «El liderazgo educativo ha de promover la participación activa de cuantos estén implicados en el proyecto global del centro».
— *Cultural.* El líder debe ayudar a consolidar y promover la cultura particular del centro, que deberá ser asumida por todos los miembros de la comunidad educativa.
— *Formativa.* Se trata de la promoción de la formación continua de los colaboradores —permanente preparación y mejor cualificación.
— *Gestión.* Aunque el peso pedagógico debe ser más fuerte, resulta evidente que no pueden eliminarse las tareas que conlleva esta dimensión, aunque para su operativización el líder puede contar con colaboradores —conlleva delegación.

Profundizado en otras propuestas, San Fabián (2003) describe al líder educativo como una persona que trabaja en equipo, reconoce y aprovecha las cualidades distribuidas entre los miembros del grupo, contribuye a que las personas desarrollen su potencial, atiende a las necesidades de los demás, opta por el propósito más que por los resultados, tiene sentido del humor y sabe reírse de sí mismo, escucha a los demás porque sabe que puede aprender mucho de ellos y dedica tiempo a «liderarse» a sí mismo... Será su capacidad para trabajar con los demás y no la de dar órdenes o controlar el trabajo de los otros la que distinga a un líder educativo. Continuando con este discurso, Del Molinar y Velázquez (2005, p. 18) lo presentan como aquel que está comprometido con el ejercicio de su profesión; aquel que constantemente está aprendiendo y desarrollando habilidades nuevas; aquel que comparte una meta común con sus estudiantes y su institución; aquel que destierra el conformismo y la

pasividad, y aquel que inspira a sus alumnos para ser mejores personas y ciudadanos. Y Furguerle y Vitora (2016, p. 211) añaden como aspectos característicos de la función del líder la comunicación, la motivación y la apertura al cambio.

A modo de síntesis, nos ha parecido interesante presentar la tabla 9.3, donde se recogen los diferentes aspectos, proporcionando una visión más global de las habilidades y competencias necesarias para ejercer el liderazgo educativo.

TABLA 9.3

Habilidades y competencias del líder educativo necesarias en las organizaciones educativas

Cualidades	Acciones	Habilidades
— Comprometido. — Empático. — No pasivo. — Talante democrático, no autoritario. — Emprendedor. — Creativo. — Orientado más a las personas que a los resultados.	— Motiva e incentiva. — Promueve el cambio y la mejora — innovación. — Promueve la cultura propia del centro. — Promueve la participación y genera colaboración. — Promueve relaciones interpersonales positivas y gratificantes. — Empodera. — Genera una visión compartida.	— Capacidad anticipadora. — Capacidad de análisis y valoración. — Capacidad de delegar. — Capacidad de escucha. — Capacidad de organización. — Capacidad para gestionar. — Habilidades comunicativas. — Habilidades de negociación. — Capacidad para prestar apoyo y orientación. — Capacidad para trabajar en equipo.

FUENTE: basada en Vázquez (2012).

PRÁCTICAS

Práctica 1. Línea de vida sobre experiencias de fracaso emprendedor

Nivel	Mayores.
Objetivos	Se trata de dibujar las diferentes experiencias que la persona siente que ha tenido sobre asuntos relacionados con el emprendimiento.
Competencias	Innovación, liderazgo transformacional y humano, comunicación interna y externa y planificación y organización temporal.
Materiales	Cartulinas en tamaño A3 y rotuladores.
Descripción	Se realiza de forma individual, en parejas o en grupo; cada persona tendrá su cartulina, en la que dibujará su línea de vida. El comienzo y el final los puede elegir cada persona. Lo interesante es que lo exponga en alto haciendo explícito lo que ha dibujado. No tienen que ser solo actividades profesionales, sino cualquier acción que piense que ha iniciado de forma emprendedora y que no ha ido del todo bien según lo esperado.
Evaluación	Se propone una autoevaluación con criterios de motivación y de aportación personal-profesional para realizar el ejercicio. También es interesante que, si se realiza en parejas o grupo, pueda haber una evaluación entre iguales dándoles una retroalimentación de su presentación de cara a su desarrollo personal y profesional.

Práctica 2. Línea de vida sobre experiencias de emprendimiento en positivo

Nivel	Adultos.
Objetivos	Se trata de dibujar las diferentes experiencias que la persona siente que ha tenido sobre el emprendimiento.
Competencias	Innovación, liderazgo transformacional y humano, comunicación interna y externa y planificación y organización temporal.
Materiales	Cartulinas en tamaño A3 y rotuladores.
Descripción	Se realiza de forma individual, en parejas o en grupo; cada persona tendrá su cartulina, en la que dibujará su línea de vida. El comienzo y el final los puede elegir cada persona. Lo interesante es que lo exponga en alto haciendo explícito lo que ha dibujado. No tienen que ser solo actividades profesionales, sino cualquier acción que piense que ha iniciado de forma emprendedora.
Evaluación	Se propone una autoevaluación con criterios de motivación y de aportación personal-profesional para realizar el ejercicio. También es interesante que, si se realiza en parejas o grupo, pueda haber una evaluación entre iguales dándoles una retroalimentación de su presentación de cara a su desarrollo personal y profesional.

Práctica 3. ¿Qué es tener éxito en la vida?

Nivel	Jóvenes.

Objetivos	Se trata de reflexionar sobre la definición cultural y personal de éxito para que estén lo más alineadas posible.
Competencias	Liderazgo transformacional y humano, comunicación interna y externa y planificación y organización temporal.
Materiales	Cartulinas en tamaño A3 y rotuladores.
Descripción	Se realiza de forma individual, en parejas o en grupo; cada persona tendrá su cartulina, que dividirá en cuatro cuadrantes. En el primero pondrá en breves palabras su definición de éxito y añadirá un dibujo que lo simbolice. En el otro cuadrante señalará cinco valores que son esenciales para ella. En otro cuadrante escribirá su visión y misión en la vida. En el siguiente describirá de forma breve cómo se ve de aquí a un año, a cinco años, a 10 años, a 20 años y cuando se jubile. Y por último expondrá para sí misma o en alto un breve relato de *La persona que tuvo éxito.*
Evaluación	La evaluación será idiosincrásica en el sentido de que la persona que realice esta actividad valorará el grado de sinceridad y el de congruencia con su forma de pensar, sentir y actuar. En el caso de hacerlo ante un público u otra persona, desde fuera podrá dársele un *feedback* acerca de su actividad.

Práctica 4. ¿Cuál es tu esencia? ¿Cuál es tu talón de Aquiles?

Nivel	Adolescencia.
Objetivos	Se trata de descubrir a través de los demás tu marca personal destacando lo mejor de ti y tu debilidad.
Competencias	Liderazgo transformacional y humano, comunicación interna y externa y autoconocimiento.
Materiales	Cuaderno personal de crecimiento.
Descripción	Cada persona va a formular al menos, siempre y cuando se pueda, a tres conocidos, tres familiares, tres amigos, tres colegas de trabajo, tres personas que están a su cargo y tres personas para las que trabaje estas dos preguntas: ¿cuál es mi esencia (qué es lo mejor de mí)? y ¿cuál es mi talón de Aquiles (qué debilidad tengo que los demás pueden percibir)? Contrastará las diferentes percepciones entre ellas y también la que la persona tiene sobre sí misma.
Evaluación	La evaluación será idiosincrásica en el sentido de que la persona que realice esta actividad valorará y recibirá las valoraciones de los demás y las encajará en su vida personal y profesional como estime oportuno.

Práctica 5. Empoderamiento

Nivel	Infantil.
Objetivos	Trabajar la herramienta del empoderamiento.
Competencias	Innovación, liderazgo transformacional y humano, comunicación interna y externa y planificación y organización temporal.
Materiales	Papel y lápiz.
Descripción	Se realiza en parejas o en grupo. Cada persona piensa motivos por los que es importante.

Evaluación	Por parejas, el uno le dice al otro, y viceversa: «Soy valioso o valiosa, soy importante, soy...». Y a continuación va expresando las razones que la hacen valiosa. Es propicio e interesante que pueda haber una autoevaluación valorando cómo les ha afectado escucharse a sí mismos y a los demás en el ejercicio.

Práctica 6. Somos líderes

Nivel	Infantil.
Objetivos	Se trata de que cada niño elija qué persona o personaje es para él importante.
Competencias	Innovación, liderazgo transformacional y humano, comunicación interna y externa y planificación y organización temporal.
Materiales	Cartulinas en tamaño A4 y rotuladores.
Descripción	Cada persona traerá a la sesión una foto de la persona o personaje que para él es importante y que le gusta por la razón que sea. Puede ser real o ficticio, familiar o famoso. En el aula explicará por qué le gusta. Dicha foto se colgará en un cartel y se tendrá de referencia en el aula.
Evaluación	Se propone una evaluación por parte del docente sobre aspectos relacionados con cómo comunican los niños y qué valores se observan en la elección de su persona o personaje favorito.

SÍNTESIS

Tal y como se ha recogido a lo largo de este capítulo, su objetivo pasaba por acercar al lector algunos aspectos clave que nos permiten entender qué es el *coaching* y el liderazgo en nuestros días, así como poner sobre la mesa la necesidad de desarrollar dichos procesos en el ámbito educativo.

A modo de síntesis, nos parece interesante presentar algunos de esos aspectos, facilitando su revisión.

a) En cuanto al *coaching* educativo, no podemos olvidar que:

— Es una herramienta que ayuda al desarrollo de las personas.

CUESTIONES

1. ¿Qué componentes incluye Serey para atender el liderazgo y el coaching?

Posible solución

Apertura, flexibilidad, estabilidad, determinación y trascendencia. Se ha explicado qué significa cada uno de ellos. Reflexiona sobre si lo haces en tu vida como desarrollo personal y profesional.

2. ¿Cómo crees que se debe trabajar la comunicación desde el coaching?

Posible solución

Teniendo en cuenta que se trata de una respuesta compleja, hace falta explicar algunos conceptos principales. Así, es importante considerar que hay que tener conciencia de cómo y qué se está comunicando y cómo esto influye en la forma de pensar, de sentir y de actuar. Además, mediante la comunicación se crea fundamentalmente un clima de confianza estemos o no estemos haciendo comunicación verbal. Sería importante hacerse preguntas de autorreflexión como ¿cuántas veces dices «no», «pero», «tengo que» al día? ¿Lo podrías cambiar por otras expresiones o evitarlas? Por ejemplo, omitir el «no» o ser consciente de cuándo podría obviarse; el «pero» se puede sustituir por «si bien» y «además», y el «tengo que» por el «quiero». Prueba y escribe tus sensaciones en un diario.

3. ¿Qué acciones del líder educativo promueven la mejora de la calidad educativa?

Posible solución

En primer lugar, es preciso indicar que hablar de calidad en nuestro sistema educativo es tratar sobre un tema complejo. Hoy en día, el término calidad varía en función del contexto y puede ser entendido como: adquisición de conocimientos y destrezas, desarrollo de la creatividad, modificación en las relaciones entre las personas, equidad, eficiencia, desarrollo de talento, excelencia y una adecuada gestión de los recursos. En este momento, cuando generar calidad educativa es un objetivo esencial, entendemos que el liderazgo es un factor clave para ello. Esta visión viene sustentada por la OCDE, que incide en la importancia de este. ¿Pero qué hace un líder educativo para generar calidad? Entre otras acciones, el líder educativo promueve la participación y genera colaboración, tomando decisiones compartidas y generando marcos de trabajo comunes. Promueve relaciones interpersonales positivas y gratificantes. Delega responsabilidades reconociendo las potencialidades de cada uno. Gracias a ello, las personas se sienten reconocidas y valoradas, siendo su nivel de implicación y compromiso con la institución mayor. Y, ante todo, promueve el cambio y la mejora —innovación.

Ahora te proponemos que reflexiones a través de estas preguntas:

— ¿Cómo consigues que otros hagan lo que tú quieres?
— ¿Eres capaz de delegar funciones y responsabilidades?
— ¿Cómo prefieres trabajar: solo o con otras personas?
— ¿Te gusta trabajar en equipo?, ¿qué rol ocupas generalmente dentro de un equipo de trabajo?
— ¿Eres capaz de asumir riesgos?

4. ¿Qué habilidades de liderazgo son necesarias para la mejora de la calidad

educativa?

Posible solución

Si una de las claves para la mejora de la calidad educativa es que el proyecto educativo sea compartido, es decir, fruto del diálogo y la participación, las habilidades comunicativas y sociales son básicas para ello. Las decisiones compartidas crean proyectos en común y ponen el rumbo a la organización educativa —visión compartida.

Recuerda que las habilidades no son innatas, se adquieren con la combinación de práctica-experiencia, teoría y reflexión. Y que, además, cada uno de nosotros es líder en algún aspecto de su vida. Por ello, analiza en profundidad cuáles son tus fortalezas y debilidades y traza un plan para reforzar las habilidades menos desarrollas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M. (1996). Seguimiento y control de acuerdos en la gestión escolar. En A. Villa (coord.), *Dirección Participativa y evaluación de centros* (pp. 253-282). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total.* Madrid: Editorial Escuela Español.

Bass, B. M. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. En AA. VV. (coords.), *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 331-361). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes, 14*, 15-60.

Bolman, R. (2004). Liderar comunidades eficaces de aprendizaje profesional. En A. Villa (ed.), *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento* (pp. 129-145). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Cataláo, J. A. y Penim, A. T. (2011). *Herramientas de coaching.* Lisboa: Lidel-Ediciones Técnicas.

Cid, E., Cortés, A. y Santos, M. (2013). *Coaching educativo y formativo.* Materiales de la Cátedra Colegio Juan de Lanuza de Innovación Educativa.

Cornett, J. y Knight, J. (2009). Research on coaching. En J. Knight (ed.), *Coaching Approaches and Perspectives* (cap. 9). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Coronel Llamas, J. M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista Española de Pedagogía*, *232*, 471-490.

Cortés, A. y Rodríguez, A. (coord.) (en revisión). *Una mirada psicosocioeducativa. Innovación colectiva para el desarrollo personal y profesional.* Editorial Académica Española.

Cortés, A., Díaz, O. y Falco, J. (en revisión). Expectations and transversal skills in Coaching Education. *Teaching and Teacher Education.*

Cortés, P. A. (2013). Procesos e instrumentos de orientación profesional. En Santana Vega (coord.), *Educar en Secundaria* (pp. 237-265). Madrid: Wolters Kluwer

España, S. A.
Del C. Molinar, M. y Velázquez, L. M. (2005). *El liderazgo en la labor docente.* Sevilla: Trillas.
Del Valle García, I. (2008). Liderazgo distribuido: una teoría emergente aplicada al liderazgo educativo. En J. Garín y S. Antúnez (coords.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (vol. 2, CD-Rom).
Devine, M., Meyers, R. y Houssemand, C. (2013).How can coaching make a positive impact within educational settings? *Social and Behavioral Sciences, 93,* 1382-1389.
Dilts, R. (1990). *Changing beliefs systems with NLP*. Capitola, CA: Meta Publications.
Furguerle, J. y Vitora, M. (2016). Liderazgo en los directivos de educación primaria. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 18*(2), 208-227.
Gento, S. (1998). Liderazgo y participación en los centros educativos. Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. *Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 837-856). Madrid: UNED. Universidad de Alcalá, Complutense.
Gorrochotegui, A. (1997). *Manual de liderazgo para directivos escolares.* Madrid: La Muralla.
Grant, A. M. y Cavanagh, M. J. (2004). Toward a profession of coaching: Sixty-five years of progress and challenges for the future. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 2*(1), 1-16.
Hattie, J. (2009). *Visible Learning.* Londres: Routledge.
Hook. P., McPhail, I. y Vaas, A. (2006). *Coaching and Reflecting.* Alresford: Teachers' Pocket Books.
Leithwood, K. (2004). Liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales. En A. Villa (ed.), *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento* (pp. 233-248). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
Lofthouse, R., Leat, D. y Towler, C. (2010). *Coaching for teaching and learning: A practical guide for schools.* GB: Newcastle University.
López Yáñez, J., García, E., Oliva, N., Moreta B. y Bellerín, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12*(5), 61-78.
Lorenzo, M. (1997). La función directiva en la década de los noventa: qué se ha hecho y hacia dónde nos lleva el siglo XXI. En A. Medina (ed.), *El liderazgo en educación* (pp. 111-137). Madrid: UNED.
Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía, 232,* 367-388.
Mulford, B. (2006). El liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado, 10*(1), 1-22.
Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Electrónica*

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4), 11-24.
Nwandter, P. (2008). *Introducción al Coaching Integral.* Santiago de Chile: RIL editores.
Ritacco, M. y Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24* (119).
Rodríguez Marcos et al. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el practicum de la formación de maestros. *Revista de Educación, 355,* 355-379.
Ruíz, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa. *Revista Fuentes, 14,* 85-104.
San Fabián Maroto, J. L. (2003). Liderazgo educativo. Organización y gestión educativa. *Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación, 11*(6), 35.
Sans-Martín, A., Guàrdia Olmos, J. y Triadó-Ivern, X. M. (2016). El liderazgo educativo en Europa: una aproximación transcultural. *Revista de Educación, 371,* 83-106.
Serey, D. (2008). Las nuevas herramientas didácticas para el liderazgo educativo: el coaching aplicado a la educación. *Perspectivas Educacionales, 8,* 43-54.
Vázquez, S. (2012). *El liderazgo como discurso y práctica educativa.* Alemania: Editorial Académica Española.

10
La espiritualidad y la educación

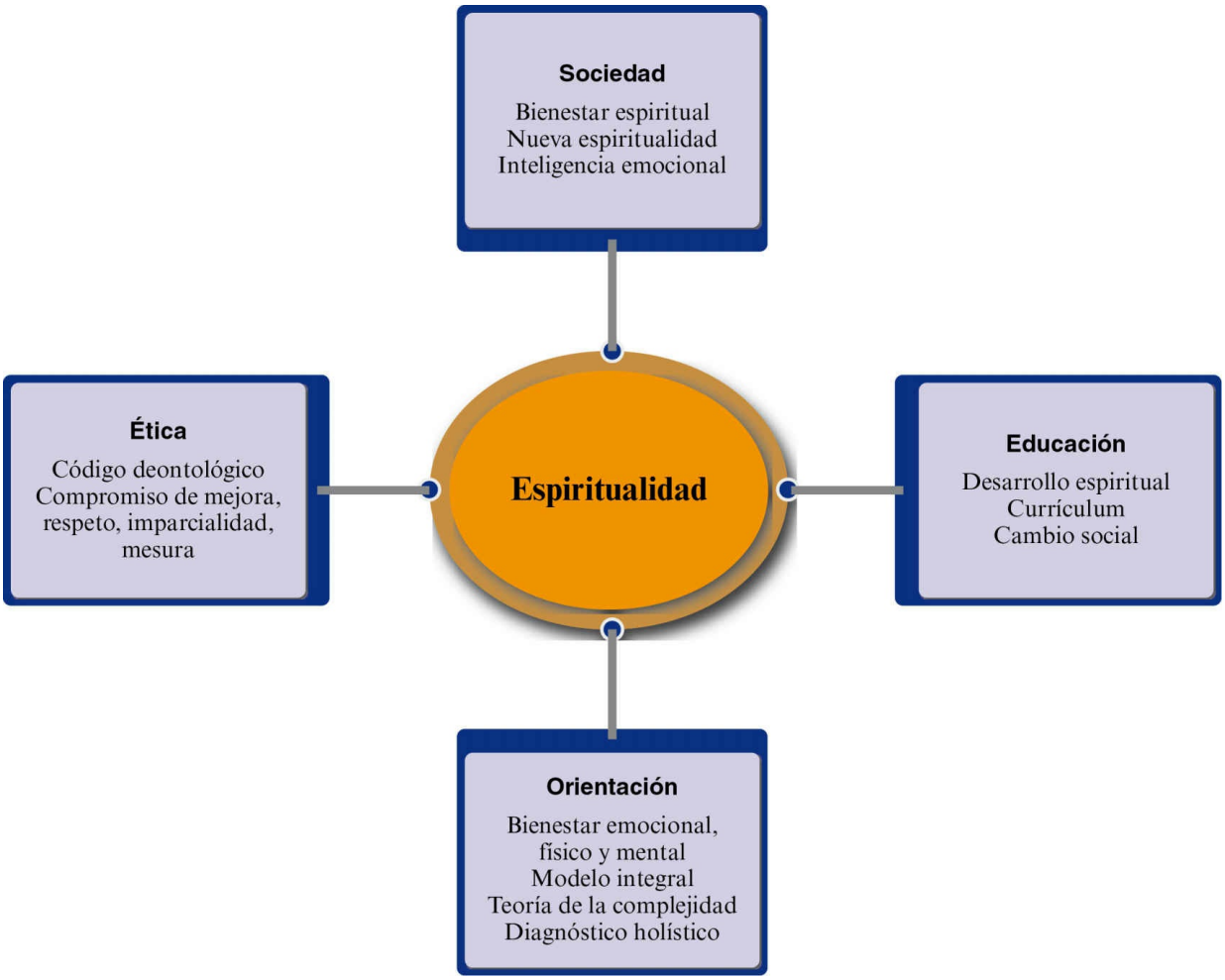
VICTORIA GRACIA ANDRÉS

RESUMEN

La espiritualidad ha sido una cuestión escasamente considerada en la sociedad española, excepto cuando ha ido asociada y relacionada con la religión. Sin embargo, en las últimas décadas se constata un incremento de atención hacia lo espiritual. Han proliferado nuevas metodologías y corrientes que se acercan al mundo del espíritu desde el campo de la salud, el bienestar y la filosofía.

Por ello, y con vistas a trabajar desde nuevos ámbitos en la educación, es interesante acercarse a diferentes definiciones de la espiritualidad para contextualizarla. Como en España no existen referentes fuera de la educación religiosa para trabajar con este constructo, nos acercaremos a diferentes maneras de intervenir desde los ámbitos educativos y de orientación escolar y psicológica en países como Estados Unidos, Canadá y Gran Bretaña. También analizaremos las cuestiones éticas que se deben tener en cuenta en el ejercicio educativo u orientador. Las prácticas que se proponen están enfocadas a reflexionar y profundizar en un tema fundamental para el desarrollo global de las personas.

MAPA MENTAL


Sociedad
Bienestar espiritual
Nueva espiritualidad
Inteligencia emocional
Ética
Código deontológico
Compromiso de mejora, respeto, imparcialidad, mesura
Espiritualidad
Educación
Desarrollo espiritual
Currículum
Cambio social
Orientación
Bienestar emocional, físico y mental
Modelo integral
Teoría de la complejidad
Diagnóstico holístico

INTRODUCCIÓN

La dimensión espiritual del ser humano ha estado generalmente asociada a las religiones. Tradicionalmente estas se han encargado de transmitir los conocimientos y habilidades para desarrollar una vida espiritual adecuada y acorde con los valores sociales imperantes. La idea de recibir una educación espiritual fuera de estos parámetros resulta todavía novedosa, aunque esta opción es considerada cada vez menos extraña. De hecho, en sociedades multiculturales y económicamente desarrolladas se han incrementado las demandas de información y formación en este sentido; es el caso del Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de Quebec (Canadá), Estados Unidos (ACA[4]), Inglaterra (OFSTED[5]).

La mayoría de los autores consultados que aparecen en este trabajo y a los que se interroga sobre este constructo lo asocian a la base de la autoestima y del autoconcepto, a la construcción de valores y a la ética lo consideran parte esencial del desarrollo humano.

Esta preocupación por la formación, asesoramiento y desarrollo de la espiritualidad probablemente tiene que ver con el debilitamiento de las tradiciones, con sociedades desarrolladas y cada vez más laicas o con lo que Salas (2003) llama necesidad de marcos de orientación. Como Morin (2011) manifiesta:

> «Ante la generalización de un malestar, incluso en el seno del bienestar material, provoca como reacción una necesidad de paz interior, de plenitud, de autorrealización, [...] la llamada a la espiritualidad (empleamos esta palabra porque no tenemos otra mejor que oponer a la materialidad y el afán de lucro) se está infiltrando en nuestra sociedad» (p. 249).

Desde el sector sanitario y social, se están llevando a cabo investigaciones sobre la influencia positiva que ejerce la espiritualidad en el afrontamiento de enfermedades graves (cáncer, VIH), así como la importancia de los valores y la ética para la resolución de conflictos y el abordaje de los nuevos retos a los que nos enfrentamos en una sociedad cada vez más compleja e individualista. En estos ámbitos se empieza a plantear la necesidad de una educación que contemple el desarrollo espiritual como medio de apoyo a las personas, tanto para ayudarles a hacer frente a sus dificultades como para contribuir a su mejora personal y a aumentar su autoconocimiento.

En Estados Unidos es habitual que los servicios de orientación integren esta dimensión de las personas en sus prácticas. Así lo manifiestan en su artículo de la American School Counselor Association Ingersoll y Bauer (2004):

> «La cuestión de la espiritualidad en la educación ha recibido una atención

> incrementada en la década pasada, particularmente desde que la espiritualidad ha sido reconocida como un constructo distinto de la religiosidad [...]. Si bien algunos trabajos dedicados a la espiritualidad podrían integrarse en el trabajo de orientación con los estudiantes (Benson, 1997; Dowd, 1997; Koepfer, 2000; Love, 2001), es hora de abordar específicamente la espiritualidad en la orientación escolar» (p. 301).

Sin embargo, la espiritualidad es un tema, en el ámbito educativo y de la orientación español, del que existe escasa investigación, que se debate insuficientemente y que se tiene poco en cuenta, excepto asociándola a la religión. Por ello quizá sea el momento de ponerla sobre la mesa, para reivindicar su importancia como una parte significativa de las dimensiones del ser humano complejo y completo.

1. DEFINICIÓN DE ESPIRITUALIDAD

¿De qué hablamos cuando utilizamos el constructo espiritualidad, qué queremos decir, a qué nos referimos?

La espiritualidad ha sido históricamente reducida o distorsionada por influencias filosóficas o de carácter esotérico, y fundamentalmente asimilada por las religiones. Es necesario reivindicar la espiritualidad como una dimensión más del ser humano y su trascendencia en la toma de conciencia ética y de los valores que rigen en este mundo globalizado. Por ello es importante examinar diferentes definiciones de la espiritualidad para acercarnos a un significado más completo de este constructo.

Desde el punto de vista etimológico, para la Real Academia Española espiritualidad es:

> «Perteneciente o relativo al espíritu. Espiritual. Dicho de una persona: muy sensible y poco interesada por lo material. Espíritu: principio generador, carácter íntimo, esencia o sustancia de algo. Vigor natural y virtud que alienta y fortifica el cuerpo para obrar. Ánimo, valor, aliento, brío, esfuerzo. Vivacidad, ingenio».

Para Leonardo Boff (2002), la espiritualidad es una dimensión del ser humano «que se muestra a través de la capacidad de diálogo que cada persona tiene consigo misma y con su propio corazón, y se traduce en amor, sensibilidad, compasión, responsabilidad y compromiso con el otro como actitud fundamental» (p. 81).

En el informe solicitado al Comité de Asuntos Religiosos (CAR) por el Ministerio de Educación, Ocio y Deportes de Quebec, en el que se planteaba la creación de un servicio escolar de animación espiritual y compromiso comunitario, se afirma:

> «*Espiritualidad* se refiere a una búsqueda de sentido mucho menos institucionalizada, donde cada individuo escoge sus propios componentes de una visión del mundo o de las acciones, una visión ya construida de la que forman parte un conjunto de valores que procura traducir en prácticas con la mayor

coherencia posible» (CAR, 2007, anexo I, p. 49).

Durante la celebración de la Cumbre sobre la Espiritualidad (1995), de la Association for Spiritual, Ethical, and Religious Values in Counseling, una rama de la American Counseling Association, se llegó a un acuerdo de definición sobre la espiritualidad que apareció en el Counseling Today sobre «Summit Results in Information of Spirituality Competences», en diciembre de 1995, tal y como recogió Miller (1999):

> «Ánimo y fuerza en la vida, representada por imágenes como aliento, viento, vigor y coraje. La espiritualidad es la inyección fuera del espíritu en la vida de alguien. Esto es experimentado como un proceso activo y pasivo. La espiritualidad también es descrita como una capacidad y tendencia que es innata y única a todas las personas. Esta tendencia espiritual mueve al individuo hacia el conocimiento, el amor, el significado, la esperanza, la trascendencia, la conexión y la compasión. La espiritualidad incluye la capacidad de alguien para la creatividad, el crecimiento y el desarrollo de un sistema de valores. La espiritualidad abarca lo religioso, espiritual y transpersonal» (p. 30).

Estas aportaciones de organismos oficiales relacionados con el ámbito de la educación y de la orientación están contribuyendo en la actualidad a la consideración de la espiritualidad como una dimensión educable y susceptible de desarrollo y orientación separada de la religión.

El creador de las inteligencias múltiples Howard Gardner (2016) propuso tres sentidos distintos de la palabra espiritual: «la inquietud por las cuestiones cósmicas o existenciales», «lo espiritual como logro de un estado del ser» y «lo espiritual como efecto en los demás» (pp. 77-80). Sin embargo, a pesar de reflexionar y teorizar sobre si lo espiritual debería alcanzar la categoría de inteligencia y así ampliar su listado de inteligencias, en obras posteriores decidió no alterar la lista original. Aunque consideraba que puede existir alguna forma de inteligencia espiritual, para el autor era más apropiado hablar de capacidad humana que de inteligencia, y considera las cuestiones espirituales una variedad de una posible inteligencia existencial.

Para el filósofo Comte-Sponville (2014) la espiritualidad es la vida del espíritu y se interroga sobre ¿qué es un espíritu? Para contestar a la pregunta se apoya en la metafísica de Descartes: «Una cosa pensante; es decir, una cosa que duda, que concibe, que afirma, que niega, que quiere, que no quiere, que también imagina y que siente». Y añade personalmente: «que ama, que no ama, que contempla, que recuerda, que se burla o bromea». Agrega que «somos seres finitos abiertos al infinito; seres efímeros abiertos a la eternidad; seres relativos abiertos al absoluto. Esta apertura es el espíritu mismo. La metafísica consiste en pensarla; la espiritualidad en experimentarla, ejercerla, vivirla» (p. 145).

A través de las definiciones expuestas se constata que la espiritualidad es difícil de definir, pues no se enmarcan en una determinada religión, pues aportan una visión de la espiritualidad como algo personal e íntimo y como una dimensión humana a tener

en cuenta cuando se trabaja en educación y en el desarrollo integral de las personas.

2. ESPIRITUALIDAD EN LA SOCIEDAD

Teniendo en cuenta que las cuestiones relacionadas con lo espiritual se consideran personales e íntimas, hoy en día se habla de espiritualidad en la mayoría de las áreas de la sociedad. Se está produciendo un incremento en el número de artículos, libros, programas y actividades que recogen la palabra espiritual en sus páginas y que relacionan la espiritualidad con el bienestar que produce su desarrollo y cultivo.

Si introducimos en el buscador de Google la palabra espiritualidad, aparecen 43.500.000 resultados relacionados con ella. Una cifra importante de estas entradas hace referencia a la espiritualidad asociada a la magia, al esoterismo, a las religiones, a la meditación, a otras filosofías y corrientes psicológicas. Esto puede dar lugar a confusión y mezcla de términos que nos puede llevar a perdernos en un mundo confuso y sin salida en el que la espiritualidad acabe siendo un vocablo denostado y desprestigiado. Si acotamos al buscador de Google académico, la cifra se reduce a 109.000 resultados. En el año 2010, en el buscador de Dialnet con el descriptor espiritualidad aparecían 2.280 entradas; en el año 2017 el resultado arroja la cifra de 9.933 documentos.

Como curiosidad es reseñable que, en su tesis, Robertson (2008) recoge un estudio de Robin Powers (2005) en el que encontró tres trabajos (por ejemplo, artículos, libros, disertaciones) relacionados con la espiritualidad y el asesoramiento psicológico publicados en 1930; sin embargo, constató que este número aumentó a 604 referencias en 2004.

En el informe *Sentido, valores y creencias de los jóvenes* que el Injuve (Instituto de la Juventud del Gobierno Español) realizó en 2007 ante una lista de cuestiones relacionadas con la vida personal, los encuestados debían responder si representaban algo muy importante, bastante importante, poco o nada importante en sus vidas y el resultado fue que **7 de cada 10 jóvenes (71,9 %) afirmaron que les era muy o bastante importante tener bienestar espiritual en su vida**[6]. Posteriormente se comprobó que este porcentaje se situaba por encima de la importancia que los «jóvenes dan a su aspecto físico (57,7 %), a ser admirados en la vida (39,2 %) o a ganar mucho dinero (67,75 %)» (cap. 1, pp. 38-39).

La lectura que los analistas hacían ante esta abrumadora respuesta es que no les cabía duda de que a dicha pregunta habían respondido afirmativamente un gran número de personas con creencias religiosas, y concluían que esta demanda de bienestar debe **interpretarse desde una perspectiva laica amplia como necesidad de «sentirse bien y en paz consigo mismo» o de «encontrar sentido a la propia existencia».** Consideraron esta interpretación porque «en torno a 7 de cada 10 jóvenes han contestado afirmativamente a tal cuestión independientemente de cuál sea su identificación religiosa o creencial, ya se trate de indiferentes (69,9 %), agnósticos (69,2 %) o no creyentes (63,7 %)» (cap. 1, pp. 38-39).

En el mundo de las empresas y de los negocios también se alzan voces que

comienzan a hablar de espiritualidad. Patricia Aburdene (autora de *Megatendencias*, 2010), en una entrevista concedida al diario *El País* en septiembre de 2007, decía:

> «Como consecuencia del malestar que vive la cultura occidental, cada vez más personas están buscando dentro de sí mismas el bienestar que no acaban de encontrar fuera. Se trata de la búsqueda de espiritualidad, una llamada interior que empieza a sentir una minoría cada vez más numerosa de la sociedad actual y que poco a poco va a transformar a las empresas» (Aburdene, en prensa, 2007).

Desde entonces ha aparecido una ingente cantidad de artículos, libros, audiovisuales y cursos desde distintas corrientes en los que se investiga, trabaja y se ofrecen diferentes alternativas para descubrir y desarrollar la espiritualidad.

Para Gaarder, Hellern y Notaker (2009), se estaría produciendo una «nueva espiritualidad» que abarcaría diferentes tendencias y rasgos sin que estos impliquen una nueva religiosidad, sino una búsqueda personal e íntima que satisfaga las necesidades de cada persona en este sentido.

En España, Torralba (2010), en su obra sobre inteligencia espiritual, expone que esta se puede cultivar a través de diferentes prácticas y experiencias, como la vivencia asidua de la soledad, el gusto por el silencio, la contemplación, filosofar, la creación artística, el diálogo socrático, la práctica de ejercicio físico, pararse para no hacer nada, experimentar la fragilidad, deleitarse con la música, meditar y cultivar la solidaridad.

3. ESPIRITUALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Este incremento del interés en la sociedad por la espiritualidad se ve reflejado en el número de trabajos y estudios que se están realizando desde el campo académico en referencia a los efectos que produce su desarrollo en las personas. En ellos la espiritualidad se asocia a los valores necesarios para la mejora personal, la educación emocional y el sistema de valores personal y social.

En la revisión sobre la legislación española vigente en materia educativa para comprobar si se hacía mención específica de la espiritualidad, se ha constatado que ninguna ley la hace. En la Ley de Mejora de la Calidad Educativa 8/213 (LOMCE), de 9 de diciembre, y en el Preámbulo IV, se especifica que es «necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio». Estos conceptos, como hemos visto en algunas definiciones, están asociados a la espiritualidad, pero no hay mención expresa de ella.

Para Delors (1996) y la Comisión que se encargó de redactar el informe de la Unesco *La educación encierra un tesoro,* la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: «cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad».

Morín (1999) considera que, en una educación para el futuro, es necesario aprender a «estar ahí» en el planeta, y para ello debemos inscribir en nosotros la conciencia antropológica, ecológica, cívica terrenal y la conciencia espiritual. Esta última conciencia «viene del ejercicio complejo del pensamiento que nos permite a la vez criticarnos mutuamente, autocriticarnos y comprendernos».

En Reino Unido, en las Actas de la Ley de Educación, se recoge entre otros mandatos la necesidad de promover el desarrollo espiritual de los alumnos. La OFSTED (Office for Standards in Education)[7] publicó en 2004 una guía para ayudar a implementar el programa de Desarrollo Espiritual, Moral, Social y Cultural de los alumnos *(pupils' SMSC development)*, así como para instruir a los inspectores en la evaluación de su eficacia. En esta guía, y después de un análisis de las diferentes posiciones teóricas sobre la espiritualidad, su desarrollo y la necesidad de incluirla en el currículum, se definió el desarrollo espiritual del siguiente modo:

> «El desarrollo espiritual es el desarrollo del elemento no material del ser humano que nos anima y sostiene, y dependiendo de nuestro punto de vista, acaba o continúa en alguna forma cuando morimos. Se refiere al desarrollo de un sentido de identidad, autovalía, comprensión de uno mismo, sentido y propósito. Se refiere al desarrollo del "espíritu" de los alumnos. Algunas personas podrían denominarla el desarrollo del alma; otros, el desarrollo de la "personalidad" o el "carácter"» (OFSTED, 2004, p. 12).

En Canadá el Ministerio de Educación, Ocio y Deportes de Quebec, en el informe encargado al Comité sobre Asuntos Religiosos (CAR) titulado *El progreso espiritual de los alumnos. Un desafío para la escuela laica* (2007), da cuenta de la importancia del desarrollo espiritual de los alumnos para la mejora de la personalidad y para poder construir una sociedad más justa:

> «Favorecer la apertura del alumno, particularmente facilitando su progreso espiritual, se inscribe en el papel de la escuela. Es una responsabilidad educativa fundamental que concierne a toda la comunidad educativa, llevada por el ideal de hacer, de cada alumno, un humano completo» (p. 13).

Este Ministerio ofrece un servicio no confesional denominado «Animación espiritual y de compromiso comunitario» y que va dirigido a los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria. Este programa está integrado en los servicios educativos complementarios de la escuela quebequesa. Este servicio se concibe como un lugar de elaboración de sentido y solidaridad, así como un espacio creativo, de aprendizaje y desarrollo del pensamiento crítico.

Actualmente, en España, se está trabajando en la pedagogía de la interioridad, y en la inteligencia espiritual. Cada vez se realizan más trabajos académicos al respecto en los que se aborda la espiritualidad desde diferentes enfoques y campos de estudio.

La revista *Educació social: Revista d'intervenció sòcioeducativa* dedicó su número 56 en 2014 a la espiritualidad y acción social, y allí se hace una reflexión

sobre cómo integrar la espiritualidad (en algunos casos se habla también de interioridad) en la educación social. En este mismo número el interesante artículo de Enric Benavente aporta algunos títulos importantes del ámbito educativo anglosajón que son significativos para el trabajo social y el terreno socioeducativo.

La Fundación Vidal i Barraquer ofrece en su formación el «máster en espiritualidad transcultural», así como un «posgrado en acompañamiento espiritual» dirigido a personal sanitario, del ámbito educativo o social. Asimismo, el campus docente del hospital Sant Joan de Déu, en colaboración con la Universidad de Barcelona, ofrece el posgrado «Humanización y atención espiritual en sociedades plurales», centrado en la esfera de la salud pero abierto a personas de distintas disciplinas académicas.

No he encontrado en la investigación llevada a cabo para la realización de este trabajo ningún plan de estudio dirigido a la formación de profesores o a la formación general, en el nivel de estudios primarios, secundarios o superiores no religiosos, que contemple la espiritualidad.

4. LA ESPIRITUALIDAD EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Tradicionalmente, la orientación educativa se ha basado en el diagnóstico de la persona o grupos de personas, al que ya desde 1955 se añadió la valoración de los contextos en los que se hallan inmersos dicha persona o grupo (Repetto et al., 1994, p. 97).

Para Santana (2007), «una acción orientadora que no educa o una educación que no orienta tiene un alcance limitado y no cumple una función altamente valiosa: la de orientar, la de educar». En el mismo texto apunta que:

> «ambas han de contribuir a la construcción del proyecto personal de vida, en el cual se contemplan las diferentes dimensiones constitutivas del ser humano [...], en definitiva, contemplar al ser humano desde una perspectiva holística y en la que se mezclan en caos todas estas dimensiones complejas» (p. 27).

Siguiendo estos postulados respecto a cómo entendemos la orientación en el ámbito educativo, vamos a tratar de situarnos en el panorama internacional y nacional para acercarnos al tratamiento que se le concede a la espiritualidad en el contexto de la orientación.

Desde el enfoque clínico, el DSM-IV, en su apartado sobre otros problemas que pueden ser objeto de atención, establece el problema religioso o espiritual para el diagnóstico y tratamiento de las personas.

Problema religioso o espiritual (V62.89):

> «Esta categoría puede usarse cuando el objeto de atención clínica es un problema religioso o espiritual. Los ejemplos incluyen el malestar que implica la pérdida o el cuestionamiento de la fe, los problemas asociados con la conversión a una nueva fe o el cuestionamiento de los valores espirituales que pueden o no estar

necesariamente relacionados con una iglesia organizada o con una institución religiosa» (DSM-IV, 2002).

Ivey e Ivey (1999) responden a esta postura que pretende focalizar el problema en el cliente y que difiere de la defendida por Hinkle porque patologiza sin necesidad a la persona y hace una separación innecesaria del diagnóstico y el tratamiento, al no reconocer las potencialidades de la orientación para provocar cambios e innovación: «lo que la psiquiatría y psicología llaman desórdenes se puede describir mejor como una respuesta lógica a la historia de desarrollo» (p. 484).

En el mismo artículo estos autores proponen el modelo de Developmental Counselling and Terapy (DCT), en el que refieren que hay que acercarse a la persona desde un marco de desarrollo teniendo en cuenta a esta y su contexto social e histórico.

Gerber (2001) expresa que, desde las teorías de aprendizaje, las personas se diferencian entre sí de muchas maneras y es necesario considerar las características personales que requieren modificaciones de las estrategias de intervención. Es importante reconocer que cada usuario puede ser mejor atendido desde la comprensión de sus circunstancias, de su contexto y de su respuesta a estas. Entre estas diferencias individuales incluye la categoría espiritual como manifestación del contexto y afirma que es necesario tenerla en cuenta al personalizar una estrategia de intervención:

> «Una parte importante de la población mundial está afiliada a alguna corriente religiosa o espiritual, y esto es suficiente causa para reconocer y legitimar los factores religiosos o espirituales como determinantes o como modificantes del pensamiento, de la actitud, de la emoción y del comportamiento humano. Incluso el contexto religioso define a la gente que profesa un sentimiento antirreligioso o antiespiritual, el cual está definido en parte por su oposición al contexto religioso» (pp. 183-184).

En el mismo artículo, el autor destaca que lo más importante es el significado y la experiencia del contexto espiritual de las personas desde su punto de vista fenomenológico.

Repetto (1994) manifiesta que para algunos autores el principio de orientación se identifica con el de bienestar, desarrollando lo que se denomina «orientación para el bienestar a lo largo de toda la vida». Siguiendo este principio, nos detendremos en algunos modelos que incorporan la espiritualidad como fragmento de ese bienestar.

El modelo del bienestar que Witmer y Sweeney (1992) desarrollaron se representa dentro de una rueda. Los autores indican que este modelo está basado en «conceptos teóricos de la psicología, la antropología, la sociología, la religión y la educación», y comprende las cinco circunscripciones siguientes: «la espiritualidad, la autorregulación, el trabajo, el amor y la amistad. Todas ellas interactúan dinámicamente con las fuerzas de la vida familiar comunitaria: la religión, la educación, el gobierno, los *mass-media* y los negocios» (p. 140). Este modelo nos

indica que todo lo que acontece globalmente, tanto a nivel social como natural, afecta al desarrollo de las citadas áreas vitales.

Burke, Hackney, Hudson, Miranti, Watts y Epp (1999) apuntan que el desarrollo de la vida de muchas personas no puede ser entendido sin una apreciación de la dimensión espiritual/religiosa. Hay dos maneras de acercarse a la inclusión de consideraciones espirituales y religiosas en el estudio del desarrollo humano: la primera debe examinar las conexiones entre los dominios principales del desarrollo humano (por ejemplo, cognoscitivo, psicosocial, moral) y el desarrollo de creencias espirituales/religiosas y práctica. El segundo modo es entender la dimensión espiritual/religiosa a través de la teoría y la investigación que se enfoca expresamente en el desarrollo espiritual.

En un estudio de aproximación al modelo integral de Wilber, Ingersoll (2004) opina que puede ser utilizado para incorporar la espiritualidad en la orientación escolar. Este modelo está dedicado a integrar el cuerpo, el alma, el espíritu, la cultura y la naturaleza. El autor sostiene que los orientadores tienen que reconocer la espiritualidad como una línea y nivel de desarrollo, y esto debe estar reflejado en los programas. Habla de las cuatro perspectivas que contempla el modelo integral: conductual, intrapsíquica, cultural y social, que hay que tener en cuenta a la hora de aplicarlo, y cómo desde cada una de ellas se puede integrar el bienestar espiritual en el plan de estudios. Señala que la clave para el éxito de su implantación está en recordar que cada perspectiva está correlacionada con las otras tres.

— La perspectiva conductual se refiere a lo clínico y recoge información con medidas objetivas obtenidas por la observación de los clientes. Además, esta perspectiva incluiría actividades y evaluaciones que nos den información sobre las dimensiones del bienestar espiritual de los alumnos.
— En la perspectiva intrapsíquica, el diálogo se usa para explorar sentimientos, pensamientos y actitudes. También se dirige en el aula o en pequeños grupos para facilitar la identificación de las emociones propias y las de los otros. Esta perspectiva trata los aspectos subjetivos del individuo incluyendo las actitudes y el lenguaje verbal.
— La perspectiva social se enfoca en la dinámica social y las instituciones que afectan al individuo. Las cuestiones se dirigen a la separación de la iglesia y el estado, a la inclusión de valores y a integrar constructos como «honestidad, esperanza, perdón y compasión en el currículum de orientación». Aunque dependerá del lenguaje de cada tradición religiosa o cívica, no se pueden separar los valores del currículum.
— La perspectiva cultural utiliza el nosotros para explorar las visiones del mundo, los valores y los significados compartidos por los grupos: «En nuestra sociedad multicultural esta perspectiva nos recomienda utilizar las dimensiones espirituales de una manera amplia para incluir las diferentes culturas representadas en el alumnado» (Ingersoll, 2004, pp. 304-305).

Bloch (2004) hace una aproximación a la espiritualidad y a la orientación

educativa desde la complejidad; pretende proporcionar una base teórica para la espiritualidad y el *counseling* y sacar implicaciones para la práctica. Recomienda utilizar seis principios de la teoría de la complejidad en la orientación:

1. Cambios abiertos que se mantienen por el flujo continuo y el intercambio de energía (p. 345).
2. Redes: en estos cambios los seres vivos son parte de redes. Las relaciones entre lo físico, lo psicológico, lo neuronal y aspectos espirituales del individuo no son unitarias ni lineales, pero existen en redes entrelazadas (p. 345).
3. Fases de transición: las criaturas vivas son dinámicas. En el cambio constante de forma, componentes y energía, estas se mueven entre el caos y el orden (p. 345).
4. Actitud óptima. Durante las fases de transición las personas buscan la óptima actitud, que es el estado que les dará mayores posibilidades de supervivencia (p. 345).
5. Dinámicas no lineales. Las transiciones de fase son explicadas por la dinámica no lineal, en la que hay una expectativa de que a cambios iguales se producirán efectos iguales (p. 346).
6. Desambiguación, *bagels* y emergencias. Los movimientos en las transiciones pueden repetirse de manera similar pero no se repiten de manera idéntica (p. 346).

Estos principios Bloch (2004) los engloba en la orientación de la siguiente manera:

> «El cambio y la conexión son dos dinámicas inextricables de la vida. Como orientadores podemos entender estas fuerzas que usan tanto la teoría de la complejidad como un entendimiento de la espiritualidad. Una vez que hayamos comprendido la naturaleza complementaria de cambio y conexión, podemos ayudar a nuestros estudiantes a avanzar con menos miedo y con más compasión por los otros. [...] Tenemos la oportunidad de ver no solo cómo el mundo ha afectado a nuestros estudiantes, sino también cómo nuestros estudiantes y su trabajo afectan al mundo» (p. 349).

Kelly (1994) y Pate y High (1995) (citados en Burke et al., 1999) llevaron a cabo una revisión de los programas de educación de orientadores y encontraron que, a pesar de la escasa atención que se prestaba a las cuestiones espirituales/religiosas en los planes de estudio de formación de orientadores, los propios educadores tienen una actitud positiva hacia la religión y la espiritualidad como un aspecto a tener en cuenta en la educación de los orientadores. Estos recomiendan incluir los aspectos espirituales y religiosos en el plan de estudios de la CACREP (Council for Acreditation of Counseling and Related Educational Programs) para ayudar a los futuros orientadores a adquirir las competencias necesarias para incorporar la dimensión espiritual/religiosa en el proceso de orientación.

En lo expuesto anteriormente, se pone de manifiesto la complejidad de la espiritualidad, se deja constancia de que el contexto espiritual no puede ser obviado en el análisis de la realidad humana y que, para llevar a cabo un diagnóstico holístico en orientación, la presencia de la espiritualidad tiene que ser reconocida como un elemento de enorme importancia a lo largo de todo el ciclo vital. Esto no significa que el papel de la espiritualidad sea exclusivo o interpretado aisladamente en el desarrollo de la persona, sino que se debe tener en cuenta cómo se interrelaciona con el resto de dimensiones que la componen.

Una visión multidisciplinar y completa ayudará al profesional de la orientación a vislumbrar la complejidad de los fenómenos que se pretenden aprehender. Ceballos (2006) considera que una de las competencias a desarrollar por los orientadores es la de distinguir aquellos elementos de estudio más apropiados en cada proceso de orientación. Teniendo esto en cuenta, el análisis y la evaluación del contexto espiritual deben hacerse cuando se consideren relevantes o causantes de la situación que se analice.

5. ÉTICA Y ESPIRITUALIDAD

La mayoría de los trabajos consultados coinciden en señalar que la espiritualidad es algo intrínseco, individual y personal, debería ser tenido en cuenta en los procesos educativos y de orientación e implementarla desde una perspectiva holística y fundamentalmente ética, tal y como recoge la American Counseling Association (ACA) en su *Código ético* de 2005.

La ACA define y describe los valores que debe poseer el grupo de personas adscritas a la Asociación y procura proporcionar directrices que ayuden a sus miembros con las dificultades éticas que les puedan surgir. El código profesa un compromiso de mejora del «desarrollo humano a lo largo de la vida». Y se manifiesta que «los miembros de la Asociación reconocen la diversidad y adoptan un enfoque multicultural en apoyo del valor, la dignidad, el potencial y la singularidad de las personas en sus contextos sociales y culturales» (ACA, 2005, p. 3).

Por consiguiente, el *Código ético ACA* (2005) confiere por mandato la atención profesional y el respeto para las cuestiones de espiritualidad. Esta es destacada en las siguientes secciones:

— **(A.1.d).** «[...] reclutar el apoyo, el entendimiento y la participación de otros (por ejemplo, líderes religiosos/espirituales/comunidad, miembros de la familia, amigos) como recursos positivos [...]» (p. 4).
— **(A.9.a).** Los consejeros se esfuerzan en tomar las medidas que permiten a los clientes: 1. obtener alta calidad en el final de su vida cuidando sus necesidades físicas, emocionales, sociales y espirituales (p. 5).
— También en la sección C, en su introducción, recomienda: «[...] los consejeros acuerdan para su propio cuidado actividades para mantener y promover su bienestar emocional, físico, mental y espiritual para desarrollar de la mejor

manera sus responsabilidades profesionales» (p. 9).

— **(C.5.).** «[...] Los consejeros no consentirán la discriminación basada en la edad, la cultura, la discapacidad, la identidad étnica, la raza, la religión/la espiritualidad» (p. 10).

— **(E 8.).** «[...] Los consejeros deben tener en cuenta los efectos de [...] la espiritualidad para la administración e interpretación de los test» (p. 13).

En opinión de Burke et al. (1999), el desconocimiento de la espiritualidad de los propios orientadores aumenta las posibilidades para la imposición inconsciente de valores y creencias. Y esto puede llevar a un ejercicio de la orientación irresponsable que no contribuya a la resolución óptima y satisfactoria de las dificultades que el orientado manifiesta.

Miranti (citado en Miller, 1999, p. 499) afirma que la espiritualidad mejora la vida, que los orientadores no deberían esperar a que los clientes les pidieran que les facilitasen el aspecto espiritual sino hacer un acercamiento a ello y considera necesario estar atentos a las propias creencias y opiniones para no imponerlas a los orientados.

En el documento encargado por el gobierno de Quebec, *Le cheminement spirituel des élèves. Un défi pour l'école laïque* (2007), se puede leer:

> «En una escuela secular, religiosamente neutral, cualquier intervención, particularmente aquella que tiene como objetivo facilitar el progreso espiritual del alumno, debe respetar el principio de libertad de conciencia y religión reconocido por los estatutos. Es una característica de este tipo de escuela y una obligación profesional y ética para el conjunto de actores escolares» (p. 16).

El mismo documento especifica que para intervenir en el progreso espiritual de los alumnos es necesario adoptar una postura profesional responsable, «cualificada e imparcial, así como distinguirse por el discernimiento, la mesura y el equilibrio». Por ello conceden la mayor importancia a que el personal escolar «tenga en cuenta el desarrollo del estudiante y el deseo de guiarlo y respetar lo que él es» (2007, p. 17).

Por todo lo expuesto en los apartados anteriores, y considerando la importancia que la espiritualidad puede tener en la vida y en el desarrollo personal, es necesario remarcar la cuestión ética en su aproximación. Este acercamiento debe hacerse partiendo del respeto absoluto a las creencias y valores de la persona, con apertura de mente, de manera progresiva y desde la confidencialidad más absoluta.

PRÁCTICAS

Práctica 1. Narrativa libre sobre el propio concepto de espiritualidad

Nivel	ESO, bachillerato, adultos.
Objetivos	Analizar y profundizar el propio concepto de espiritualidad.
Competencias	Autoconocimiento.
Materiales	Papel y bolígrafo.
Descripción	Para Medrano y Cortés (2007), la narrativa es un medio que proporciona al que escribe una manera de reflexionar sobre su vida y así enriquecerla. Para estas autoras la narración nos permite generar significados y construir la propia identidad. Con esta práctica se pretende dar voz a nuestras inquietudes y experiencias sobre el tema planteado. Mediante el volcado de las ideas en el papel sobre el concepto de la espiritualidad, el autor irá elaborando una narrativa sobre el significado y sentido que concede a la espiritualidad, qué sabe sobre ella y cómo la vive. Plasmar sobre papel nuestros pensamientos nos permitirá ordenar, dar estructura y sentido a nuestra propia vida. La actividad pretende, a través del relato, hacer un análisis de cuáles son las ideas o sentimientos que al sujeto le inquietan o que asocia y siente respecto al concepto de espiritualidad. Posteriormente el autor, en función de lo plasmado, puede llevar a cabo una profundización sobre el tema.
Evaluación	Al ser un trabajo completamente subjetivo, la evaluación es personal, y si la persona lo considera adecuado se hará una lectura en grupo o por un agente externo para aportar e intercambiar los comentarios oportunos. La revisión y análisis de lo narrado nos aportarán información sobre distintos conceptos o formas de entender la espiritualidad.

Práctica 2. Reflexión sobre valores

Nivel	ESO, bachillerato, adultos.
Objetivos	Reflexionar sobre valores éticos. Elaborar un código ético personal.
Competencias	Tomar conciencia del propio código ético.
Materiales	Papel y bolígrafo.
Descripción	Partiendo de una muestra de valores éticos y cívicos que aparecen reflejados en la LOMCE: — Fomentar un desarrollo emocional y afectivo. — Diferenciar valores religiosos y valores éticos. — Reflexionar sobre la libertad de conciencia. — Favorecer la reflexión y revisión del propio desarrollo moral. — Fortalecer capacidades afectivas en el desarrollo de la personalidad. — Potenciar la creatividad, la autonomía y la iniciativa. — Desarrollar habilidades y estrategias de comunicación. El participante llevará a cabo un ejercicio de reflexión personal sobre cuáles de estos valores pertenecen a su ámbito privado y público, así como aquellos que considera necesario adquirir, desarrollar o incorporar para favorecer su crecimiento personal.

	Si el trabajo es con adultos, se partirá de los valores que cada persona tiene integrados. Esto permitirá incorporar cambios si la persona lo considera oportuno.
Evaluación	La evaluación es personal y analítica.

Práctica 3. Diario personal espiritual

Nivel	ESO, bachillerato, adultos.
Objetivos	Concienciarnos de la experiencia espiritual. Fortalecer el desarrollo emocional y afectivo.
Competencias	Emocional, intrapersonal y extrapersonal.
Materiales	Papel y bolígrafo.
Descripción	Elegir un lugar cómodo para sentarse a escribir y plasmar las experiencias que se consideren oportunas y relacionadas con el tema de la espiritualidad. Escribir todos los días a lo largo del tiempo que se determine. Releer al día siguiente lo escrito y reflexionar sobre ello. Esta práctica nos ayudará a poner en orden ideas y pensamientos, a conocernos más, a tomar conciencia de nuestros progresos, nos permitirá expresar emociones, reflexiones e incluso ayudar a resolver algún conflicto que pueda surgir sobre el tema.
Evaluación	Autoevaluación. Es íntima e intransferible.

Práctica 4. Historia de vida

Nivel	ESO, bachillerato, adultos.
Objetivos	Rescatar las vivencias espirituales para situarnos en el momento presente.
Competencias	Emocional.
Materiales	Papel y bolígrafo.
Descripción	Una historia de vida se construye, según Medrano y Cortés (2007), integrando todos aquellos elementos del pasado que el sujeto considera relevantes para describir, entender o representar la situación actual. Esta autointerpretación de la propia vida permite hacerla inteligible o darle significado (2007, p. 12). Se resumirán los hechos más destacados de vida personal relacionados con experiencias asociadas a la espiritualidad. Hay que establecer un orden cronológico para llevar a cabo un relato lineal y ordenado sobre la propia vida. Dependiendo de la edad de las personas, este relato permitirá hacer una retrospectiva de la evolución del pensamiento y práctica respecto a la espiritualidad.
Evaluación	La evaluación se realizará siguiendo las pautas que señalan Medrano y Cortés (2007) a través de cinco pasos: con la ayuda de un profesor u orientador, se analizará lo objetivamente recogido, la intención manifestada, lo no dicho, lo latente y las motivaciones profundas para buscar la relación con la espiritualidad en la propia historia de vida.

Práctica 5. Contemplar la naturaleza

Nivel	Primaria, ESO.
Objetivos	Concienciar sobre la inmensidad de la naturaleza. Practicar el silencio. Conectar con los propios sentimientos. Favorecer el desarrollo espiritual.
Competencias	Emocional, lingüística, creativa.
Materiales	—
Descripción	El personal docente programará una excursión por un jardín, bosque o parque cercano; en algunos momentos se hará la marcha en silencio, explicando a los alumnos que con la actividad se pretende observar la naturaleza para apreciar su grandeza y capacidad de transformación. Al regresar, se hará una puesta en común sobre lo que cada uno ha sentido, se anotarán en la pizarra las palabras que más se repitan y se entablará un debate sobre su significado. La profundidad de la actividad se adecuará al nivel educativo en el que se realice la actividad.
Evaluación	Se evaluará la implicación de los alumnos en la actividad.

Práctica 6. Contamos un cuento

Nivel	Primaria.
Objetivos	Reflexionar sobre acontecimientos vitales. Capacitar para expresar pensamientos y sentimientos. Promover el desarrollo espiritual.
Competencias	Emocional, lingüística.
Materiales	Cuento.
Descripción	Con todos los niños en círculo, el profesor o profesora leerá una historia o un cuento en el que los personajes atraviesen distintas vicisitudes. Al finalizar la lectura se invitará a los participantes a reflexionar sobre las experiencias que han vivido los personajes y a verbalizar cómo se han sentido o qué pensamientos les han surgido durante la narración. Las historias que se trabajen serán adecuadas al ciclo de primaria correspondiente.
Evaluación	La evaluación se realizará a través de la observación del interés y participación de los alumnos.

SÍNTESIS

Este capítulo ha pretendido ofrecer una visión que nos aproxime a diferentes definiciones de espiritualidad y constata la importancia y el papel que se le están concediendo en ámbitos educativos como parte de la naturaleza humana; además es una síntesis de distintas posiciones desde las que se abordan los asuntos espirituales en la esfera educativa y de la orientación en otros países.

Somos hijos de nuestro tiempo, y es difícil plantearse vivir los asuntos espirituales desde el mismo prisma que nuestros antepasados. Sin embargo, se rescatan prácticas como la meditación y la oración, cuya validez para proporcionar un bienestar físico y emocional pretenden demostrar científicamente algunos estudios. Por eso la espiritualidad se contempla en modelos educativos y de orientación enfocados a

promover el bienestar personal, y en sociedades como la británica o quebequesa, que la incluyen en el currículum como parte del desarrollo integral de los alumnos.

Dado lo delicado, íntimo y personal que es todo lo que concierne a la espiritualidad, es necesario introducir un apartado sobre ética y conocer cómo se ha integrado en códigos deontológicos de organismos dedicados a la orientación y educación para trabajar con cuestiones relacionadas con esta.

Cada individuo, desde su cosmovisión y experiencia, vivirá la espiritualidad de un modo diferente y buscará prácticas que le permitan sentirse cómodo, así como alcanzar diferentes estados y sentimientos. Por ello y por tratarse de un tema tan importante en la vida de las personas, la educación y la orientación en España deben abogar por la instauración de un modelo educativo actualizado que abarque la espiritualidad, así como aspectos que son intrínsecos a la naturaleza humana.

Para Gardner (2016) la espiritualidad tiene la «capacidad de pensar en cuestiones cósmicas y existenciales que van desde la razón de nuestra existencia y nuestro papel en el universo hasta la naturaleza de la vida, la muerte, la dicha y la tragedia» (p. 96). Considera que los individuos pueden desarrollar sus propios marcos de referencia existenciales o espirituales de carácter personal. En palabras de Morin (1999):

> «Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él. Cualquier conocimiento debe contextualizar su objeto para ser pertinente [...] "¿Quiénes somos?" es inseparable de un "¿dónde estamos?", "¿de dónde venimos?", "¿a dónde vamos?"» (p. 23).

En el mundo de la educación es necesario entender que el ser humano es complejo, es algo más que lo biopsicosocial. Por ello se hace necesario en la práctica educativa tener en cuenta lo multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, así como favorecer la apertura hacia nuevas alternativas para conocer la realidad, extendiendo el campo de acción para que tengan cabida todas las dimensiones, facetas y contextos del ser humano.

CUESTIONES

1. Según las definiciones planteadas sobre la espiritualidad, ¿qué rasgos comunes comparten?

Posible solución

En todas las definiciones expuestas, aparecen los siguientes rasgos comunes:

— Búsqueda de sentido vital.
— Conjunto de valores.
— Trascendencia.
— Creatividad.
— Apertura al mundo y al otro.

— Carácter íntimo.
— Compasión.

2. Enumera las cuestiones más importantes reflejadas en el código ético de la American Counseling Association.

Posible solución

— Mejora del desarrollo humano.
— Mantener y promover el bienestar emocional, físico y mental de los individuos.
— La no discriminación basada en la edad, la cultura, la discapacidad, la identidad étnica, la raza, la religión/la espiritualidad.
— La importancia de tener en cuenta las cuestiones religiosas o espirituales a la hora de administrar test.

3. ¿Hablamos de lo mismo cuando decimos religiosidad y espiritualidad?

Posible solución

No. La espiritualidad es parte de la religión, pero esta, desde un punto de vista exento de connotaciones religiosas, se contempla como parte del ser humano. Toda persona posee una dimensión espiritual, pero eso no implica la pertenencia a una religión determinada. En palabras de Comte-Sponville (2014): «cualquier religión forma parte, al menos en cierto aspecto, de la espiritualidad; pero no toda espiritualidad es necesariamente religiosa».

4. ¿Es importante integrar en el currículum español la espiritualidad?

Posible solución

Siguiendo el ejemplo de otros países como Canadá o Reino Unido, sería interesante la incorporación del tema espiritual en nuestro currículum para poder ofrecer a los alumnos una formación holística e integral.

5. ¿Se puede trabajar la espiritualidad en todos los niveles educativos?

Posible solución

Considerando que es una dimensión más del ser humano, se puede trabajar adecuando el nivel de profundidad del lenguaje y las actividades a las distintas etapas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Counseling Association (ACA) (2005). *Code of Ethics.* Recuperado de

www.counseling.org.
Benavent Vallès, E. (2014). Espiritualidad: heterodoxia y punto de encuentro, un activo para la educación social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 56,* 13-30.
Bloch, D. (2004). *Spirituality, complexity, and career counselling* (pp. 343-350). Asca. Professional School counselling.
Burke, M., Hackney, H., Hudson, P., Miranti, J., Watts, G. y Epp, I. (1999). Spirituality, religion, and the CACREP curriculum standars. *Journal of Counseling and Development, 77,* 251-257.
Carbó, D. y Sala, E. (2014). ¿Espiritualidad y educación social? ¿De qué vas? *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 56,* 95-103.
Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación. El diagnóstico del contexto familiar. *RELIEVE, 12*(1), 33-47.
Comte-Sponville (2006). *El alma del ateísmo. Introducción a una espiritualidad sin Dios.* Barcelona: Paidós.
Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana. Ediciones Unesco.
Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (2002). Edición en español de la cuarta edición revisada de la obra original en inglés. Washington, DC: American Psychiatric Association.
Gardner, H. (2016). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI.* Madrid: Paidós.
Gaarder, J., Hellern, V. y Notaker, H. (2009). *El libro de las religiones.* Madrid: Siruela.
Gerber, S. (2001). Where has our theory gone? Learning theory and intentional intervention. *Journal of Counseling and Development, 79,* 282-291.
Ingersoll, R. E. y Bauer, A. L. (2004). *An Integral approach to spiritual wellness in school counseling settings* (pp. 301-305). Asca. Professional School Counseling.
Ivey, A. E. y Bradford, M. (1999). Toward a developmental diagnostic and stadistical manual: The vitality of a contextual framework. *Journal of Counselling y Development, 77,* 484-490.
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado,* número 295, de 10 de diciembre de 2013.
Medrano, C. y Cortés, P. A. (2007). La investigación narrativa y su relación con la educación. En *Las historias de vida. Implicaciones educativas* (pp. 21-66). Buenos Aires: Alfagrama.
Miller, G. (1999). The development of the spiritual focus in counselling and counsellor education. *Journal of Counseling and Development, 77,* 498-501.
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Le programme d'études Éthique et culture religieuse.* Quebec: Gobierno de Quebec.
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Le cheminement spirituel des élèves. Un défi pour l'école laïque.* Quebec.
Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (traducción de Mercedes Vallejo-Gómez). Unesco y Santillana.
Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad.* Barcelona: Paidós.

Fisher, M. P. (2003). *Religiones en el siglo XXI.* Madrid: Akal.
Real Academia de la Lengua (1992). *Diccionario de la Lengua Española* (21.a ed.). Madrid: Espasa.
Repetto, E. et al. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica.* Madrid: UNED.
Robertson, L. A (2008). *The spiritual competency scale: a comparison to the ASERVIC spiritual competencies.* A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Department of Child, Family, and Community Sciences in the College of Education at the University of Central Florida Orlando, Florida.
Salas, M. (2003). *El sentido de la vida humana.* Madrid: Alianza Editorial.
Santana, L. (2003/2007). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica.* Madrid: Pirámide.
Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual.* Barcelona: Plataforma.
Witmer, J. M. y Sweeney, T. J. (1992). A holistic model for wellness and prevention over the life span. *Journal of Counselling and Development, 71*(2), 140-148. Doi: 10.1002/j.1556-6676.1992.tb02189.x.

Fuentes electrónicas

Aburdene, P. (en prensa). La espiritualidad va a resolver la crisis ideológica que padece el sistema. *El País.* Recuperado de: https://elpais.com/diario/2007/09/09/negocio/1189345655_850215.html.
Canteras, M. A. (2003). *Sentido, valores y creencias de los jóvenes.* Edición Injuve. Recuperado de: http://www.injuve.es/observatorio/valores-actitudes-y-participacion/sentido-valores-y-creencias-de-los-jovenes.
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Le cheminement spirituel des élèves. Un défi pour l'école laïque.* Quebec: Gobierno de Quebec. Recuperado de: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organisı
.
OFSTED (2004). *Promoting and evaluating pupils' spiritual, moral, social and cultural development.* Número de referencia: HMI 2125. Recuperado de: http://www.ofsted.gov.uk/.
Fundación Vidal y Barraquer. https://masterespiritualidadtranscultural.com.
Campus Sant Joan de Déu. http://www.santjoandedeu.edu.es/es.

NOTAS

4 American Counseling Association.

5 Office for Standars in Education.

6 La negrita corresponde a los autores del estudio.

7 Con esta denominación se hace referencia al servicio de inspección educativa del gobierno británico.

BLOQUE IV
Competencias para el desarrollo profesional

En este bloque se desarrollan dos capítulos cuya temática principal son las competencias para el desarrollo profesional. El capítulo 11 se centra en un breve recorrido por el término de competencia y realiza un análisis de los diferentes modelos y clasificaciones para finalmente formular una propuesta de lo que sería una clasificación de competencias relacionadas con el emprendimiento. El término emprender adquiere un protagonismo fundamental en dicho capítulo y se comprende desde un prisma holístico y de desarrollo a lo largo de la vida, contrastando de este modo con un significado tradicional y meramente empresarial. Ambos conceptos son trabajados en el capítulo 12 a través del portafolio profesional como construcción de una marca personal que parte de un trabajo de autoconocimiento y reflexión para llegar a ser un producto de identificación propia que puede facilitar el nivel de empleabilidad y el desarrollo profesional.

Entre los aspectos clave del capítulo 11 hemos de destacar la amplitud de significados del término competencia, que al ser un término no unívoco, invita a utilizarse con el peligro de creer que el interlocutor está interpretando su significado del mismo modo que lo hace el emisor, cuando la praxis nos dice que en multitud de ocasiones se utiliza con intenciones y sentidos diferentes.

Con el propósito de facilitar esta concreción y una fluida vía de comunicación, se analizan cuatro clasificaciones diferentes. La primera de ellas nos explica las competencias clave como resultado de la educación básica; la segunda hace alusión a las competencias específicas, relacionadas con el ejercicio concreto de una profesión; la tercera nos invita a conocer las competencias transversales, relacionadas directamente con el emprendimiento y el nivel de empleabilidad, dejando como última clasificación la denominada por Echeverría (2002) competencias de acción profesional, la cual engloba tanto el saber como el saber hacer, el saber estar y el saber ser. Cada una de estas competencias se corresponde con la competencia técnica, metodológica, participativa y personal, respectivamente. Dicho capítulo finaliza con una selección de quince competencias que están estrechamente ligadas con el emprendimiento y que abarcan la innovación, la organización y la planificación, el aprendizaje, la aplicación teórico-práctica, la toma de decisiones, la preocupación por la calidad, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la comunicación, el autoconocimiento, la actitud positiva, la iniciativa, la empatía y la asertividad. Para finalizar, en dicho capítulo se trabaja la actitud comprometida y responsable para favorecer un crecimiento personal y un compromiso social.

Es en el capítulo 12 donde se explica una herramienta a través de la cual se pueden trabajar desde la praxis las competencias comentadas anteriormente. En dicho capítulo no solo se hace un recorrido por los diferentes tipos de portafolio, sino que

además se realiza una propuesta específica que lleva trabajándose años en las aulas y tiene resultados positivos. El portafolio profesional como construcción de una marca personal consta de dos partes, una procesual y otra relacionada con un producto final y práctico. La primera incluye cuatro balances de autoconocimiento y conocimiento del contexto, y en la segunda, relacionada con el producto, se exponen y desarrollan competencias transversales, siendo en este caso el portafolio un escaparate personal y profesional que invita a la reflexión y a la acción.

El compendio de ambos capítulos nos introduce unos contenidos teóricos para enmarcar los conceptos (competencias, emprendimiento, portafolio, marca personal) e ideas clave, y a su vez nos propone la realización de un portafolio profesional para construir una marca personal y profesional. Se parte, por tanto, de una justificación teórica para finalizar con una herramienta práctica, cuya trayectoria es real y efectiva en las aulas. A modo de resumen hemos de anotar que dichos capítulos invitan a trabajar con rigor los términos competenciales y a ser proactivos para desarrollarlos con eficacia en el aula y en la vida.

11

Competencias y emprendimiento

ANA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ
JACOBO CANO ESCORIAZA
ALEJANDRA CORTÉS PASCUAL

RESUMEN

Las competencias entendidas como un término no unívoco que puede traducirse en saber (competencia técnica), saber hacer (competencia metodológica), saber estar (competencia participativa) y saber ser (competencia personal) (Echeverría, 2002) definen una forma de afrontar la vida y desenvolverse en ella. Como aspecto novedoso, en este capítulo trabajamos dichas competencias de forma entrelazada con la competencia emprendedora, siendo el emprendimiento un concepto que para nosotros tiene entidad propia desde una perspectiva holística, globalizadora e interdisciplinar, no solo con un enfoque empresarial sino con un enfoque vital. Entendemos el emprendimiento como la acción de poner en marcha un proyecto vital, de dar un paso al frente, de avanzar y buscar la mejora en el ámbito personal, profesional y social. Tanto las quince competencias desarrolladas en el capítulo como el emprendimiento están presentes en múltiples ámbitos de nuestra vida. Es por todo ello por lo que consideramos prioritario desarrollarlas y aprenderlas desde ámbitos tales como la escuela, la familia, el mundo laboral, etc. En este capítulo daremos también algunas pautas para poder desarrollar tanto las competencias como el emprendimiento y mejorar, de este modo, nuestro bienestar personal y social. Presentaremos prácticas aplicables a diferentes contextos que ayudarán a entender con más facilidad los conceptos teóricos. Por último, elaboraremos una síntesis del capítulo en la que concluiremos con los aspectos más importantes de la evolución de las competencias y el emprendimiento de un modo teórico-práctico.

MAPA MENTAL

Como resultado de la educación básica

Clave

Específicas

Relacionadas con el ejercicio concreto de la profesión

Competencias y emprendimiento

Saber

Saber estar

Profesionales

Saber ser

Saber hacer

Relacionadas con el emprendimiento y la empleabilidad

Transversales

INTRODUCCIÓN

Después de realizar una profunda revisión sobre el concepto de competencia, llegamos a la conclusión de que el término no corresponde a una única definición, siendo cuando menos ambiguo a nivel semántico-conceptual. Debido a que el concepto varía según el autor y según los supuestos con los que se trabaja, es apropiado partir de su origen léxico para posteriormente continuar con la revisión de diferentes enfoques.

Etimológicamente competencia proviene del verbo latino *competere,* cuyo significado es encontrarse o ir al encuentro de una cosa. Si nos remontamos al siglo XV, *competere* comparte el verbo latino con dos verbos en castellano, «competir» y «competer», que, a pesar de que se diferencian, tienen en común el sustantivo competencia, lo cual amplifica la dificultad. Esta ambigüedad también la encontramos con el término emprender. Oliver y Galiana (2015) aluden al término emprendimiento y a su relación con las competencias, así como a la importancia de trabajar y medir las actitudes emprendedoras. Ambos términos están vinculados, además de por la dicotomía de la nomenclatura, por su valor en el desarrollo integral de las personas.

Como podremos comprobar a lo largo de este capítulo, el tema de las competencias entrelazado con el emprendimiento se presta a dilemas y debates de diversa índole (Bolívar, 2008; Martínez, 2008; Perrenoud, 2012). Al revisar el enfoque de Prieto (1997), este se refiere a competencia como autoridad, relacionada con la figura profesional, que hace alusión tanto a tareas como a funciones entendiendo dicho término como el conjunto de realizaciones, resultados, actuaciones y consecuencias que se le demandan al profesional. Siguiendo a este mismo autor, las competencias serían necesarias para emprender. Otras acepciones consideran la competencia como capacitación o suficiencia. En una primera revisión se considera que la competencia está estrechamente vinculada a las funciones y tareas de un profesional, de tal manera que desarrolle adecuadamente su trabajo. Dicho planteamiento está relacionado, a su vez, con el proceso de capacitación y cualificación, aunque es ineludible la dificultad que desde el punto de vista formativo y profesional tiene poder evaluar las competencias para posteriormente acreditar y certificar que se las domina. La competencia comporta siempre un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que son personales y se complementan entre sí; de manera que el individuo pueda actuar con eficacia frente a las situaciones profesionales y emprendedoras. La adquisición, transmisión y realización de las competencias se dan tanto en los procesos formales como en procesos informales de la vida cotidiana o profesional. El proyecto Tuning

Educational Structures in Europe (2002) define la competencia como una combi nación dinámica de atributos, en relación con procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo. Como hemos podido observar hasta el momento, el concepto de competencia está unido al mundo empresarial y educativo, al igual que sucede con el emprendimiento, si bien en menor medida por lo incipiente del término emprender en el currículum.

En el desarrollo de este capítulo distinguiremos varias clasificaciones sobre los tipos de competencias y emprendimiento que nos ayudarán a entender la complejidad del término y la riqueza de opciones.

Antes de proceder a la exposición de las competencias que consideramos más relacionadas con el emprendimiento, quince concretamente, definiremos lo que para nosotros es emprendimiento. El origen del término emprendimiento está muy vinculado a empresa, economía y producto, si bien a su vez se entiende como el concepto de acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro (RAE, 2016). El Real Decreto-ley 4/2013, de 22 de febrero, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento, refleja un concepto de emprender abierto y global. Dicho concepto lo relaciona con la creación de empleo y responde a las recomendaciones realizadas por la Comisión Europea dentro del denominado «Plan de Acción Emprendimiento 2020». Queda reflejado en este y otros documentos el apoyo que la sociedad quiere dar a las iniciativas emprendedoras, al desarrollo empresarial y a la creación de empleo entre los jóvenes, siendo este uno de los pilares que vertebra el conjunto de medidas que dan forma a la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2014-2017.

Más allá de relacionar el emprendimiento con un concepto meramente empresarial, lo entendemos como la acción de poner en marcha un proyecto vital, de avanzar y buscar la mejora en el ámbito personal, profesional y social. Para conseguir esto es importante comprometerse con la formación de una auténtica ciudadanía, responsable y concienciada éticamente con la realidad social que la rodea (Morin, 1990).

Desde el desarrollo de dicho capítulo, entendemos el concepto de emprendimiento como acometer y comenzar un camino vital que puede estar vinculado a un proyecto empresarial y/o vital y lo asociamos con una actitud de búsqueda ante una inquietud. Todo ello desde un enfoque de mejora.

En el siguiente apartado desarrollamos las quince competencias que consideramos mantienen una vinculación significativa con el emprendimiento y la actitud emprendedora que puede desarrollar una persona desde edades tempranas.

Cuando gestionamos adecuadamente y desarrollamos al máximo las competencias trabajadas en este capítulo, el camino personal y profesional será más fluido y enriquecedor, si bien necesitamos contar con medidas socioeconómicas y educativas para desarrollar una cultura de emprendimiento (Álvarez, Vázquez y Arias, 2016; Oliver, Galiana y Gutiérrez-Benet, 2016).

1. TIPOS DE COMPETENCIAS

Competencias básicas, genéricas o transversales, específicas, profesionales o laborales y de acción son continuamente aludidas a lo largo de este capítulo y por ello se hace a continuación una breve explicación de alguna de ellas.

1.1. Competencias básicas

Las competencias básicas se adquieren como resultado de la educación básica. Se refiere a las habilidades para la lectura, la escritura, la comunicación oral y las matemáticas básicas. Otras formas de denominación son: *basic skills* en Estados Unidos, *core skills* en Reino Unido, *key competencies* en Australia, *capacidades básicas* en Francia. Se encuentran referencias en nuestra legislación en el artículo 6 de la LOE, que define el currículum como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Según el artículo 29, «al finalizar el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos». En la LOMCE y posteriormente en el artículo 2 del Real Decreto 126/2014 se enumeran las siete competencias del currículo, a las que se denomina competencias clave. El Consejo Europeo de Lisboa (2000) establece la estrategia de Lisboa Educación y Formación 2020, que afirma lo siguiente: «Todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información». En Estocolmo (2017) se establecen tres objetivos estratégicos y trece objetivos precisos complementarios que deben alcanzarse antes de llegar a 2020 para conseguir una serie de competencias básicas. Haber adquirido o no dichas competencias condicionará directamente el nivel de empleabilidad que una persona posee y, por consiguiente, la facilidad que tiene para desarrollar su proyecto vital de forma inteligente y desde la consciencia.

El Consejo de Ministros de la Unión Europea adoptó, en su reunión del día 12 de mayo de 2009, el nuevo marco para la cooperación europea en educación y formación con el objetivo de asegurar la realización profesional, social y personal de todos los ciudadanos, la empleabilidad y prosperidad económica sostenible, la promoción de los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural. Los objetivos establecidos en la nueva estrategia de educación y formación 2020 actualizan algunos de los definidos en la anterior estrategia 2010, e incorporan otros nuevos.

Los objetivos del sistema educativo español se definieron en la LOE y en los compromisos del Estado español con la Estrategia de Lisboa y los objetivos acordados por los países de la Unión Europea para 2020. El carácter descentralizado del sistema educativo español y el reparto de competencias que responsabiliza de la ejecución de las políticas educativas a las administraciones educativas exigen que los objetivos sean asumidos y puestos en práctica de manera coordinada por el conjunto de dichas administraciones.

Nos sentimos identificados con la definición de emprendimiento aportada por el Programa Educación y Formación 2010 de la Comisión Europea y, dentro de este, del Grupo de Trabajo B «Competencias clave», que define el «espíritu emprendedor» *(entrepreneurship)* como: «capacidad para provocar uno mismo cambios (componente activo) y habilidad para aceptar y apoyar cambios producidos por factores externos (componente pasivo)» (Marina, 2010).

1.2. Competencias transversales

Las competencias transversales son tenidas en cuenta como una de las características que influyen directamente en el emprendimiento. Se refieren a comportamientos propios de desempeños en diferentes sectores o actividades. Destacamos la importancia mundial que tienen las competencias transversales, como la negociación, el control, la interacción con clientes, etc. (*core behaviors* en Estados Unidos, *generic units* en Reino Unido y *cross industry standars* en Australia). Las competencias transversales son aquellas competencias genéricas, comunes a la mayoría de profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos adquiridos y también valores. Se trata, de forma amplia, de aquellas que, sin ser específicas de un determinado puesto de trabajo o de una determinada profesión, son necesarias para desenvolverse de forma competente en el nivel requerido por el empleo y en la vida, al tiempo que permiten una continua adaptación al cambiante mundo actual. Se entienden por tanto como un conjunto de habilidades de amplio alcance que afectan a distintas clases de tareas y que se desarrollan en situaciones distintas, por lo que son ampliamente generalizables y transferibles, dando como resultado una ejecución personal y profesional eficaz. Responden a las nuevas alfabetizaciones, que incluyen manejo de equipos de informática, idiomas, habilidades socioemocionales y actitudes que permiten a la persona ser multifuncional desde un prisma vital. Pueden tener base científica o tecnológica o hacer referencia a rasgos de personalidad o a actitudes. La globalización invita a conocer diversos idiomas y a usarlos como vehículos habituales de comunicación, así como a establecer vínculos de relación saludables. Dichas competencias transversales, al igual que ocurre con las básicas, condicionarán el nivel de empleabilidad de una persona. Estas competencias son transferibles, es decir, se aplican en cualquier ambiente en el que existe una organización productiva: la familia, la comunidad, la empresa; generan el desarrollo continuo de nuevas capacidades y son observables y medibles, lo cual significa que es posible evaluarlas y certificar que una persona cuenta con ellas. En el siguiente cuadro se presentan las principales características de las competencias laborales según Brunner.

TABLA 11.1
Características de las competencias laborales

Genéricas	No están ligadas a una ocupación particular.

Transversales	Son necesarias en todo tipo de empleo.
Transferibles	Se adquieren en procesos de enseñanza-aprendizaje.
Medibles	Su adquisición y desempeño son evaluables.

FUENTE: Brunner (1997).

Son muchos los autores que resaltan la importancia de sumar a los conocimientos científicos las competencias transversales que sean transferibles a cualquier contexto y permitan que en el futuro los estudiantes tengan posibilidades de acceso al mercado laboral (Álvarez y López, 2014).

Las competencias laborales transversales cobran especial importancia en la actualidad en virtud de los cambios que se han dado en la organización del trabajo. Como hemos comprobado, las competencias transversales tienen la posibilidad de ser transferidas, lo que las convierte en instrumentos muy valiosos para llevar a cabo acciones positivas en situaciones temporales cambiantes en las que las competencias puramente relacionadas con las materias duran poco tiempo. Algunas de las destrezas genéricas más destacadas son la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, el liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo, el emprendimiento innovador y la capacidad de aprender. Como resumen de todo lo expuesto en este apartado hacemos referencia a Perrenoud (2004), el cual afirma que: «las competencias transversales son parte de las características generales de la acción humana». Por este motivo dichas competencias no pueden desvincularse de la persona emprendedora (Álvarez y López, 2014).

NOTA: Finalizamos este apartado aportando nuestra definición de competencia trasnsversal, entendida como un cojunto integrado de conocimientos, aptitudes (habilidades, destrezas), actitudes y valores que facilitan el desarrollo efectivo y eficiente de una tarea o actividad individual-grupal.

1.3. Competencias específicas

Las competencias específicas están directamente relacionadas con el ejercicio de ocupaciones concretas y no son fácilmente transferibles de uno a otro ámbito, dadas sus características tecnológicas. Es el caso de competencias como la operación de maquinaria de control numérico, el examen de pacientes y la elaboración de estados financieros. Las competencias laborales específicas son aquellas necesarias para el desempeño de las funciones propias de las ocupaciones del sector productivo. Poseerlas significa tener el dominio de conocimientos, habilidades y actitudes que derivan en el logro de resultados de calidad en el cumplimiento de una ocupación y, por tanto, facilitan el alcance de las metas organizacionales. Las competencias laborales específicas están relacionadas con las funciones productivas. Estas competencias habilitan a las personas para desempeñar una ocupación o un grupo de

ocupaciones.

1.4. Competencia de acción profesional

Siguiendo a Echeverría (2002), la competencia de acción profesional se presenta como la combinación de competencias que atañan a diversos órdenes de la persona relacionados con:

a) Los conocimientos, aptitudes y destrezas técnicas (saber).
b) Las formas metodológicas de proceder en el trabajo (saber hacer).
c) Las pautas y formas de comportamiento individuales y colectivas (saber estar).
d) Las formas de organización e interacción (saber ser).

Dicha competencia solo es definible en la acción, en situaciones de trabajo, tal y como nos indica su propio nombre, «competencia de acción profesional». Por tanto, llegamos al culmen de dicha combinación añadiendo el término acción a competencia laboral o profesional, con el propósito de reflejar con ello la necesidad de poner en práctica los conocimientos teóricos, entre otros. Es por tanto acuñado en el trabajo el término de competencia de acción laboral o profesional. Decimos que un profesional es competente o posee competencia profesional cuando utiliza los conocimientos y destrezas que ha aprendido en su formación, de tal manera que al trabajar con personas cualificadas se parte de que dichas competencias están muy desarrolladas (competencia técnica) (saber). Además, aplica esos conocimientos a diversas situaciones profesionales y los adapta en función de los requerimientos de su trabajo (competencia metodológica) (saber hacer). Pero no basta con eso. Para ser verdaderamente competente debe ser capaz de relacionarse y participar con sus compañeros de trabajo en las acciones de equipo necesarias para su tarea profesional (competencia participativa) (saber estar). Y por último debe ser capaz de resolver problemas de forma autónoma y flexible y colaborar en la organización del trabajo (competencia personal) (saber ser).

Echeverría (2002) llega a distinguir hasta cuatro tipo de competencias, exigidas todas ellas por las rápidas transformaciones económicas y sociales. Un profesional necesita los cuatro tipos de competencias (figura 11.1).

Como podremos comprobar, es difícil desligar el término competencia del de emprendimiento puesto que emprender implica desarrollar y utilizar las competencias enumeradas anteriormente.

FUENTE: Echeverría et al. (1998).

Figura 11.1.—Tipos de competencias.

2. SELECCIÓN DE COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL EMPRENDIMIENTO

A continuación desarrollamos competencias que consideramos, desde la revisión de la literatura y nuestras propias aportaciones, que influyen tanto en el desarrollo personal y profesional de una persona como en la actitud de emprender un proyecto vital.

2.1. Competencia de emprendimiento innovador

El emprendimiento innovador es un término no unívoco que requiere de una aclaración y un posicionamiento previo antes de profundizar en su explicación. Entendemos el emprendimiento innovador como una competencia que favorece la creación de ideas, la implicación en nuevos retos y la creación de nuevos proyectos en un contexto concreto. Consideramos que está estrechamente relacionado con la búsqueda del éxito y la mejora continua, e implica la asunción de un riesgo, partiendo de una iniciativa proactiva (Rodríguez et al., 2017).

El mercado laboral busca contratar a personas que sepan solucionar los problemas de forma emprendedora e innovadora y que serán motores del cambio social por su capacidad para transformar las reglas del juego (Acs y Serv, 2007).

Consideramos, por tanto, que el emprendimiento innovador es una actitud comprometida y responsable que favorece el crecimiento vital desde una perspectiva individual y sociocontextual.

2.2. Competencia organizativa y de planificación

Una vez se toma la decisión de emprender, necesitamos organizarnos y planificar

el proceso a seguir. La organización es vital para el buen desarrollo de un proyecto. Planificar nos ayuda a mantener un rumbo y poder rectificarlo si las circunstancias lo requieren. Implica contar con los imprevistos, adelantarse a ellos y ser capaz de proponer alternativas.

2.3. Competencia de aprendizaje

Implica la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, integrarse en las diferentes culturas y situaciones, así como movilizar los diversos saberes culturales para comprender la realidad. Aprender es consustancial al ser humano. Su éxito como especie depende de su capacidad de aprender e innovar. La curiosidad es una de sus características más sorprendentes. En la sociedad actual, sumida en un proceso de intercambio intercultural y de aceleración del cambio social por el impacto del desarrollo científico y tecnológico, aprender es algo más que una pulsión humana. Es una sofisticada necesidad cultural que permite a los individuos adaptarse y sobrevivir en un entorno que cambia continuamente; tanto mejor si les ayuda también a preservar su identidad. En este contexto, aprender deja de ser la actividad propia de una etapa de la vida para convertirse en una necesidad permanente a lo largo de toda la vida. Por otra parte, gracias a los avances de la psicología, la sociología y la pedagogía, así como de las aplicaciones de las nuevas tecnologías a la enseñanza y al aprendizaje, hoy es posible aprender mejor científicamente y, lo más importante, es posible aprender a aprender. De hecho, los movimientos actuales de la pedagogía buscan la democratización de la característica más notable de la educación superior tradicional: la capacidad de pensar por cuenta propia y de desarrollar la propia capacidad de aprender. Resulta relevante autoanalizar y reflexionar sobre el propio estilo de aprendizaje, sobre la deconstrucción y construcción del conocimiento, sobre la transferibilidad de los aprendizajes para aplicarlos a otros contextos, así como para dotarles de significado y sentido, de modo que sean útiles en la vida y en los diferentes entornos. Esta competencia de aprender a aprender ha sido implementada desde las primeras etapas educativas hasta el contexto universitario, donde se han desarrollado diferentes instrumentos de evaluación (Muñoz, Martín, Prieto y Urosa, 2016).

2.4. Competencia adaptativa

En primer lugar, es preciso contemplar los procesos de cambio y adaptación a él de forma sistémica (Escudero y Martínez, 2012). Las personas son capaces de adaptarse a las nuevas situaciones y pueden dar respuesta con naturalidad a aquello que la sociedad dispone. Tener una buena capacidad para adaptarse sirve de ayuda para salvar obstáculos en todas las facetas de la vida en general y en el emprendimiento en particular. Algunas corrientes sociológicas sostienen que la capacidad de adaptación rápida es uno de los caracteres centrales del nuevo modelo

social (Vigotsky, 1985). En la sociedad posmaterialista los valores tradicionales de prosperidad material y desarrollo económico, fuertemente dependientes de un entorno estable y una trayectoria vital aproximadamente lineal, se verían suplantados por valores posmaterialistas centrados en el desarrollo personal y una mayor libertad para escoger y adaptarse a diferentes situaciones. La capacidad de abandonar patrones de comportamiento según se hiciera necesario, es decir, de elevar la capacidad de adaptación, sería crucial para actuar en un mundo en el que formas fuertemente arraigadas de estructura familiar, laboral o religiosa parecen estar disolviéndose y transformándose.

2.5. Competencia de aplicación teórico-práctica

El conocimiento no se ve completado ni utilizado si no se aplica a la práctica. Dicho conocimiento se encuentra vinculado al hombre desde sus comienzos. Consiste en una aprehensión de la realidad, por la cual queda fijada al sujeto de forma representativa y es transmitida a otros sujetos. La metodología utilizada para comprender la realidad, por medio de la mejora continua del conocimiento, consiste en contemplar las actividades que realiza la organización. Es relativamente importante aplicar a cada actividad las habilidades, especialidades y conocimientos necesarios para aumentar el valor añadido y poder conocer mejor la realidad de la actividad que se desarrolla. Mediante el proceso de innovación y experiencia, aumenta la formación de las personas involucradas en la actividad. Al repetir el proceso se vuelve a producir una mejora en el conocimiento y una mayor y mejor comprensión de la realidad. Para disponer de conocimiento de la realidad necesitaremos «información». A mayor grado de información, más se reduce la incertidumbre y de más conocimiento sobre la realidad se dispone, condicionado al grado de formación de la persona que pretende estudiar dicha realidad. Cuanto más conocimiento se tenga de la realidad, de más valor añadido dispondrá el emprendedor. La OCDE destaca cuatro tipos de saber, que son:

— *Saber qué.* Se refiere a hechos y realidades conocidos. Es el punto donde el conocimiento está más cerca de la información. Punto de partida del emprendedor, gestión de la idea.
— *Saber por qué.* Es el conocimiento científico, relativo a principios y leyes de la naturaleza. Es la base del desarrollo tecnológico y se produce en las universidades y en centros de investigación. En este momento, el emprendedor enmarca el objetivo.
— *Saber cómo.* Es la capacidad que tiene el hombre para hacer algo, la base de las iniciativas que tiene la organización para adaptarse a la realidad. El emprendedor analiza la metodología que utilizará para desarrollar su proyecto.
— *Saber quién.* Consiste en saber quién es el experto o conocedor de la actividad demandada. Esta es labor de directivos; realizada la identificación, el siguiente paso será encargar tareas y responsabilidades al personal de su equipo que es

experto o conocedor de la materia.

Todos ellos pueden ser trabajados por los emprendedores para mejorar su nivel competencial.

2.6. Competencia para tomar decisiones

Las personas en general, y los emprendedores en particular, ante cada problema que han de resolver, tienen que tomar decisiones, y si estas comprometen al individuo de manera importante o crucial, rara vez están aisladas unas de otras y casi nunca son independientes de la trayectoria pasada y, sobre todo, de las alternativas disponibles del contexto futuro. Un emprendedor toma decisiones diariamente, y en ocasiones las que en su momento parecen haber sido decisiones equivocadas llegan a ser las más acertadas pasado el tiempo. Una teoría útil para la decisión implica vincular la teoría con la práctica, probada a partir de la validación predictiva de resultados anteriores. La toma de decisiones es tratada por diferentes áreas de conocimiento: unas, movidas por el interés teórico del proceso humano de la decisión (teorías que podemos calificar de antropológicas, filosóficas y psicológicas); otras, por la formulación matemática de los modelos (de corte estadístico); otras, por el riesgo y las consecuencias aplicadas, y la mayoría, por la vertiente institucional de los elementos implicados en la toma de decisión (eventos: negocios, institucionales, sanidad, informáticos, educación, etc.). Bolívar define la teoría de la decisión (2006) como: «Una teoría de elección individual tiene que ver con la delimitación del acto-secuencia del evento, que acarrea unas consecuencias y su evaluación, y el cálculo de la utilidad esperada de las acciones emprendidas, y trata de tener una estimación explícita de las acciones y consecuencias que pueden objetivarse».

2.7. Competencia de preocupación por la calidad

La preocupación que las personas atribuyen al trabajo bien hecho y al cumplimiento de sus expectativas en la vida en general y en el emprendimiento en particular marca una pauta en su comportamiento que les ayuda a mejorar y crecer profesionalmente. La calidad no es un tema nuevo, ya que desde los tiempos de los jefes tribales, reyes y faraones han existido los argumentos y parámetros sobre calidad. La palabra calidad tiene múltiples significados. Es un conjunto de propiedades inherentes a un objeto que le confieren capacidad para satisfacer necesidades implícitas o explícitas.

Para conseguir una buena calidad en el resultado, hay que tener en cuenta tres aspectos importantes (dimensiones básicas de la calidad):

a) *Dimensión técnica.* Engloba los aspectos científicos y tecnológicos que afectan al producto o servicio.
b) *Dimensión humana.* Cuida las buenas relaciones entre personas y contexto.

c) *Dimensión económica*. Intenta minimizar costes tanto para el interesado como para la empresa y/o proyecto.

Cuando una persona emprendedora inicia su proyecto, como indicador de calidad tiene muy presente la mejora continua y el afán por dar pasos firmes.

2.8. Competencia para resolver problemas

En los seres humanos en general, y los emprendedores en particular, las interacciones sociales son una parte indispensable de la vida; por este motivo no es imposible ver al hombre completamente aislado del ámbito social, ya que desde que nace se encuentra inmerso en un primer núcleo social que es la familia, donde comienzan sus primeras interacciones sociales, que con el paso del tiempo se van extendiendo hacia diferentes grupos sociales. Por ello algunos autores manifiestan que la manera en que actuamos y nos enfrentamos a las diferentes situaciones que se nos presentan en dichos grupos estará determinada por lo que llamamos competencias sociales. La teoría acerca de la resolución de problemas tiene su fundamentación en estudios de laboratorio con base en la experimentación, y desde los años sesenta plantea que el ser humano se enfrenta a un problema cuando ha aceptado una tarea pero no sabe cómo realizarla, y se refiere a que los problemas van desde los más altamente estructurados hasta los que se encuentran en la vida diaria (Greeno, 1996). La resolución de problemas es una conducta propia del emprendedor.

2.9. Competencia para trabajar en equipo

Debido a los constantes cambios sociales, los emprendedores necesitan transformar el individualismo por la cultura del trabajo en equipo en las organizaciones. Desde esta perspectiva, Sarasola (2000) y Echeverría y Sarasola (2001) señalan la necesidad de «asignar diferentes roles a los miembros de un equipo y realizar tareas de forma cooperativa para el logro de metas compartidas». Para Malaret (2004), dentro de cualquier organización se debe valorar el trabajo en equipo como «una estrategia dirigida a fortalecer el trabajo interdependiente desarrollado por cada uno de los actores del proceso; para ello es necesario compartir habilidades, conocimientos y destrezas en la búsqueda de la eficiencia institucional». Todo ello conlleva el éxito, pues sus integrantes tienen tareas definidas y alcanzan objetivos compartidos. En el mismo orden de ideas, el trabajo en equipo busca cumplir un conjunto de actividades colectivas entre los emprendedores y la sociedad, las cuales implican aspectos de vital importancia para la organización como lo son la interacción, la cooperación y la coordinación entre sus miembros a fin de alcanzar objetivos previamente establecidos. Desde esta perspectiva, el trabajo en equipo requiere estar orientado y coordinado por la dirección de la organización con el fin de alcanzar el equilibrio entre el desempeño individual, la tarea delegada y los resultados obtenidos. De igual manera, es necesario considerar otros aspectos de vital

importancia, como son el liderazgo participativo, la responsabilidad compartida, la comunicación, la visión, la concentración en las tareas, la creatividad, así como la identificación y el aprovechamiento de las oportunidades externas. De acuerdo con Sánchez (2006), los actores educativos y empresariales tienen beneficios al trabajar en equipo, al considerar los conceptos, características y modelos que explican las habilidades de sus miembros o trabajadores para involucrarse de manera cohesionada en pro de alcanzar metas comunes y de promover el intercambio de ideas e innovación de estrategias dirigidas a generar respuestas flexibles para abordar las necesidades institucionales.

2.10. Competencia comunicativa

La competencia comunicativa en multitud de factores ha sido un tema de enorme interés para la investigación en el ámbito de las tesis doctorales, por una parte, con la perspectiva evaluadora de la competencia mediática en jóvenes (Delgado, 2015), y, por otra, desde el análisis de las destrezas expresivas relevantes para el desempeño profesional (Briz, 2014).

El arte de la buena comunicación puede utilizarla el emprendedor para conseguir sus objetivos. Desde todos los ámbitos en general, y desde el ámbito empresarial en concreto, se valora la comunicación como un conjunto que engloba la habilidad comunicativa de comportamiento y de transmitir a través de las palabras y los gestos. En ámbitos o situaciones propias del proceso de selección, como puede ser la entrevista personal, la capacidad para utilizar adecuadamente la comunicación definirá el resultado. Es imposible no comunicar, y por ello lo más adecuado es comunicar lo que queremos y no lo contrario.

2.11. Competencia de autoconocimiento

El autoconocimiento es la raíz de todo conocimiento, la introspección entendida como autoanálisis, autoexamen, autoobservación y contemplación de los propios sentimientos, pensamientos y acciones. Resulta útil como técnica psicológica sustentada en principios filosóficos socráticos, permitiendo a través de la mayéutica o de la técnica de la pregunta ser conscientes de las elecciones de enseñar y aprender de los demás. La premisa sería entonces procurar un aprendizaje a partir del autoconocimiento, de la comprensión del otro y la intención de aprender de los demás como personas (Vielma, 2002). La introspección, según Michel (2001), se logra a través del conocimiento de las propias experiencias en el fuero interno de cada persona, del ser que se es en relación con otros, captando lo que se tiene en sí mismo de los demás. El conocimiento autodirigido puede canalizarse por medio de los contactos interpersonales, las lecturas y las reflexiones. Se captan normas de conducta, actitudes, gestos, significados, modos de interpretar situaciones diversas, concentrándose la atención en el diálogo interno subjetivo y autodirigido. Finalmente,

señalamos que existe algún trabajo de interés como tesis doctoral que vincula el desarrollo del autoconocimiento y la toma de decisiones en la ESO desde, en este caso, la perspectiva de la LOCE (Martínez, 2004).

2.12. Competencia para mantener una actitud positiva

La actitud que los emprendedores mantienen ante la búsqueda o mejora de empleo influye en el proceso de orientación en sí, que es más arduo y costoso con una actitud negativa y más fluido y agradecido con un talante positivo.

La vida es nuestro personal sentimiento de las cosas que nos pasan, estando estas supeditadas a nuestras actitudes y decisiones. Podemos modificar nuestra percepción de esas cosas que nos pasan. Decía el filósofo estoico que llegó a ser emperador romano Marco Aurelio (1994), en su obra *Pensamientos*, que «si te sientes dolido por las cosas externas, no son estas las que te molestan, sino tu propio juicio acerca de ellas. Y está en tu poder cambiar este juicio ahora mismo». Goleman (2002) ha recogido muchos de esos estudios y les ha dado un empuje global interesante en su libro *Inteligencia emocional.*

La importancia del optimismo ha sido demostrada, por ejemplo, a partir de pruebas realizadas en la Universidad de Kansas entre alumnos universitarios de Estados Unidos. En ese estudio se concluyó que el rendimiento académico universitario de un alumno depende más de su actitud que de su cociente intelectual. Se constató que los alumnos con una actitud positiva y optimista (evaluados a través de test especiales) obtenían mejores resultados académicos que los alumnos con una buena nota en el SAT, un test con una elevada correlación con el cociente intelectual. El SAT (Scholastic Aptitude Test) es el examen de aptitud escolar que realizan los estudiantes estadounidenses que acceden a la universidad (el equivalente a la prueba de Selectividad-EvAU en España). Según Garza (2000), «los estudiantes con un alto nivel de expectativas se proponen objetivos elevados y saben lo que deben hacer para alcanzarlos. El único factor responsable del distinto rendimiento académico de estudiantes con similar aptitud intelectual parece ser su nivel de expectativas». Esta misma reflexión la podemos aplicar en el ámbito de la orientación. La falta de actitudes ante el emprendimiento puede traducirse en un fracaso ante el desarrollo del propio proyecto académico y personal.

2.13. Competencia para tomar la iniciativa

Según Frese y Fay (2001), la iniciativa personal es una característica individual en el proceso que permite a un emprendedor actuar y comenzar proyectos personales y/o profesionales. Con las transformaciones sociolaborales recientes, se está produciendo la transferencia de la responsabilidad de la gestión y el desarrollo de carrera de los empleadores a los empleados. En este contexto, la iniciativa personal se convierte en un factor clave en el propio desarrollo profesional y en la generación de

oportunidades de empleo. La iniciativa ha sido definida como «una conducta que se manifiesta en una aproximación activa y espontánea de la persona para la realización del trabajo llevándolo a cabo mejor de lo que formalmente se requiere» (Frese, 2001). Las personas con iniciativa están orientadas al logro de objetivos a largo plazo, pero también a las acciones que llevan a ello, son persistentes, superan las barreras y hacen las cosas sin que se las pidan (Frese y Fay, 2001).

2.14. Competencia empática

En las últimas décadas se ha puesto de relieve la importancia de la empatía en la disposición prosocial de las personas y su función inhibidora de la agresividad. En un trabajo de revisión de los estudios sobre el tema se plantea la importancia de la empatía en el desarrollo moral de las personas, entendida como una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que la otra persona está sintiendo. Por tanto, la respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar, a partir de lo que se observa, de la información verbal o de información accesible desde la memoria (toma de perspectiva), y además la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad. La empatía así entendida desempeñaría un papel central en la disposición prosocial de las personas y en la capacidad emprendedora (Eisenberg et al., 1998). Nos parece relevante señalar alguna tesis doctoral que ha profundizado en las competencias socioemocionales y el bullying en adolescentes, la relación existente entre ambas desde un enfoque preventivo (Carmona, 2016).

2.15. Competencia para ser asertivo

Algunos autores retoman la asertividad como aquella conducta que posibilita la disminución de la ansiedad. En tanto que Lazarus (1966) define al individuo asertivo como: «Aquella persona que tiene una personalidad excitativa o activa, el que define sus propios derechos y no presenta temores en su comportamiento». Opinan además estos autores que las características básicas de la persona asertiva son: libertad de expresión, comunicación directa, adecuada, abierta y franca. Facilidad de comunicación en toda clase de personas. Su comportamiento es respetable y acepta sus limitaciones. Riso (1988, p. 45) define la conducta asertiva como: «Aquella conducta que permite a la persona expresar adecuadamente (sin medir distorsiones cognitivas o ansiedad y combinando los componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva posible) oposición (decir no, expresar desacuerdos, hacer y recibir críticas, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos) y afecto (dar y recibir elogios, expresar sentimientos positivos en general) de acuerdo a sus intereses y objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando diferentes definiciones de la conducta asertiva que no se ven afectadas directamente por la clase

de respuesta». Hay acuerdo en considerar que el concepto de asertividad es multidimensional y puede incluir un rango alto de respuestas. Para el presente capítulo se tomará en cuenta la definición anterior, puesto que dicha teoría contempla aspectos importantes del individuo en su interacción con los demás, como son la comunicación no verbal y la conducta no asertiva para alcanzar la meta propuesta. De igual modo, desde esta perspectiva, encontramos interesantes trabajos donde se analiza la implementación de algún programa de educación emocional y se relaciona con la resolución asertiva de conflictos (Rueda, Cabello, Filella y Vendrell, 2016) o la vinculación entre autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes (Gutiérrez y Expósito, 2015).

Finalmente, tras este recorrido y análisis descriptivo competencial, ponemos en valor la importancia de desarrollar dichas competencias desde un enfoque constructivo, interdisciplinar, proactivo y preventivo, confiando en la capacidad de aprendizaje del ser humano y su afán de superación.

PRÁCTICAS

Práctica 1. Buenas prácticas competenciales-emprendedoras

Nivel	Mayores (más de 60 años).
Objetivos	Recopilar los aprendizajes competenciales y emprendedores para después plasmarlos en un documento de buenas prácticas emprendedoras.
Competencias	Competencia de planificación y organización, competencia de aprendizaje, competencia para resolver problemas, competencia de trabajar en equipo, competencia comunicativa y competencia de autoconocimiento.
Materiales	Bolígrafo y papel.
Descripción	La práctica consiste en que un grupo de aproximadamente 15 personas mayores elaboren un guion de vivencias que han favorecido aprendizajes y buenas prácticas en sus vidas. Deben recopilar individualmente aquellos aprendizajes que consideran que han sido más importantes para sus vidas y reflexionar sobre su relación con el componente competencial-emprendedor. Por último, se ponen en común en gran grupo y se planifica la elaboración del documento de buenas prácticas de vida.
Evaluación	Se realizará un seguimiento del proceso y del producto final.

Práctica 2. Ideas de negocio

Nivel	Mayores (más de 25 años).
Objetivos	Identificar ideas de negocio e implementarlas.
Competencias	Competencia de organización, competencia analítica, competencia de comunicación, competencia de actitud, competencia asertiva.
Materiales	Cartulinas de colores y pinturas.
Descripción	Identificar en grupos de cuatro personas posibles ideas de negocio y su futura implementación. Cumplimentar un plan empresarial y presentarlo al resto de compañeros para que valoren aspectos positivos y áreas de mejora.
Evaluación	Se evaluará la creatividad del documento a trabajar, la actitud y asertividad, así como el proceso y resultados finales.

Práctica 3. Proyecto académico y profesional

Nivel	Jóvenes (17- 25 años).
Objetivos	Elaborar un proyecto académico profesional y exponerlo en público.
Competencias	Competencia comunicativa, competencia de organización y planificación, competencia adaptativa.
Materiales	Plantilla de proyecto académico y profesional.

Descripción	Rellenar de forma individual una plantilla de un proyecto académico profesional en la que expliquen sus objetivos en los próximos diez años y su plan a seguir. Una vez lo han terminado, es revisado por el profesor, monitor u orientador y presentado en clase.
Evaluación	Se evaluará su competencia comunicativa en la presentación del resultado final, así como su capacidad organizativa y adaptativa.

Práctica 4. Se me da bien...

Nivel	Adolescentes (12-16 años).
Objetivos	Identificar las debilidades y potenciar las cualidades.
Competencias	Competencia de autoconocimiento, competencia de trabajo en equipo, competencia de preocupación por la calidad y competencia asertiva.
Materiales	Bolígrafo y papel.
Descripción	Se realiza un DAFO individual y se complementa en grupos de tres personas. Cada compañero debe decir alguna debilidad, amenaza, fortaleza y oportunidad del comportamiento del resto de compañeros.
Evaluación	Se evalúa su capacidad para realizar la tarea, su nivel de autoconocimiento y su asertividad y trabajo en equipo.

Práctica 5. Mapa mental

Nivel	Niños (6-12 años).
Objetivos	Elaborar un mapa mental sobre las emociones.
Competencias	Competencia de emprendimiento innovador-creativo, competencia organizativa, competencia de aprendizaje y competencia de actitud.
Materiales	Revistas, cartulina y rotuladores.
Descripción	Tienen que leer las emociones básicas y en grupos de cinco personas elaborar un mural con ellas.
Evaluación	Se evaluará la competencia emprendedora, innovadora, creativa, organizativa, de aprendizaje y actitudinal, así como el resultado del producto final.

Práctica 6. Manos sordas

Nivel	Infantil (0-6 años).
Objetivos	Elaborar un mural conjunto utilizando pintura de manos y objetos variados.
Competencias	Competencia creativa, actitud e iniciativa.
Materiales	Objetos propios de la estación (hojas, flores...) y pintura de manos.

Descripción	Cada niño elige un objeto e, inspirado en él y en la estación del año, utiliza la pintura de manos para dar rienda suelta a su emprendimiento y creatividad.
Evaluación	Se evalúa su iniciativa, así como su actitud durante el proceso y su participación creadora.

SÍNTESIS

El propósito fundamental de este capítulo es ofrecer una definición del emprendimiento innovador, más allá de la que suele estar asociada con el mundo empresarial. Nuestro objetivo es ampliar el concepto y trabajarlo de forma integral, puesto que, como personas integrales que somos, no podemos ser emprendedores en un sentido y no en otro. La persona emprendedora e innovadora es competente y maneja las 15 competencias trabajadas en el capítulo, si bien a su vez es incompetente y necesita el aprendizaje para mejorar y superarse cada día. Tanto las competencias como el emprendimiento son conceptos abiertos y flexibles al aprendizaje y al desarrollo de los mismos.

La puesta en marcha de un proyecto personal y profesional desde un punto de vista emprendedor implica ser innovador, saber organizarse, estar abierto al aprendizaje, aplicar la teoría a la práctica, tomas decisiones frecuentemente, preocuparse por la calidad del trabajo realizado, resolver problemas, saber trabajar en equipo, comunicarse adecuadamente, autoconocerse, disponer de una actitud positiva, tomar la iniciativa cuando la situación lo requiera, ser empático y asertivo en la comunicación. Todas estas competencias son tenidas en cuenta y relacionadas con el emprendimiento innovador en propuestas recientes, tales como la Medida de tendencias y habilidades emprendedoras (Measure of Entrepreneurial Tendencies and Abilities, META; Almeida, Ahmetoglu y Chamorro-Premuzic, 2014), la Batería para la evaluación de la personalidad emprendedora (Battery for the Assessment of Enterprising Personality, BEPE; Muñiz, Suárez-Álvarez, Pedrosa, Fonseca-Pedrero y García-Cueto, 2014) o la Escala de actitudes emprendedoras para estudiantes (Entrepreneurial Attitudes Scale for Students, EASS; Oliver y Galiana, 2015), como posibles instrumentos validados para medir el emprendimiento como competencia a lo largo de la vida. Como podemos observar, una persona emprendedora es una persona emocionalmente viva e imperfecta, flexible y trabajadora. Esperamos de este modo favorecer la reflexión desde un prisma más humano y no exclusivamente empresarial. Cualquier persona, estudiante, madre, hijo, etc., puede o no sentirse identificada con el emprendimiento innovador y creativo y con el desarrollo de un proyecto vital en evolución.

Entendemos por tanto que el emprendimiento puede estar vinculado al mundo empresarial, si bien puede no estarlo a su vez. Es importante que nos cuestionemos la actualización de los términos y concretemos un punto de referencia en cuanto al significado de emprendimiento. Esto permitirá validar el lenguaje y comunicarnos mejor. La práctica es un grado importante, y por lo tanto desde los sistemas educativos formales, no formales e informales podemos favorecer el trabajo emprendedor enfocado a objetivos de crecimiento y desarrollo personal. Nos

proponemos como reto la creación de consciencia emprendedora para favorecer una mejor evolución del sistema educativo y social, en la línea que recogen otros autores (Núñez, 2015).

Consideramos, a modo de resumen, que el emprendimiento es una actitud comprometida y responsable que favorece el crecimiento vital desde una perspectiva individual y sociocontextual. Requiere del desarrollo de las 15 competencias expuestas en este capítulo y facilita la creación de ideas, la búsqueda del éxito, la mejora continua en la implicación en nuevos retos y, por ende, la creación de nuevos proyectos en un contexto concreto.

CUESTIONES

1. ¿Qué son las competencias y el emprendimiento?

Imagina la tesitura en la que tienes que definir el término de «competencias», elabora tu propia definición de forma individual y posteriormente compártela con otro u otros compañeros para finalmente hacer una definición grupal.

Realiza el mismo proceso con el concepto de emprendimiento y analiza la evolución de las definiciones, sus similitudes y sus diferencias.

Posible solución

— Las competencias son entendidas como un término no unívoco que puede traducirse en saber (competencia técnica), saber hacer (competencia metodológica), saber estar (competencia participativa) y saber ser (competencia personal) (Echeverría, 2002).
— El emprendimiento es la acción de poner en marcha un proyecto vital, de dar un paso al frente, de avanzar y buscar la mejora en el ámbito personal, profesional y social.
— A pesar de que puedan existir similitudes en las definiciones planteadas, presentarán diferencias, y esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de realizar una revisión conceptual para facilitar la comunicación.
— Reflexión: se debe concretar qué entendemos por cada uno de los términos que trabajamos. Si se trabaja con edades tempranas, podemos utilizar pictogramas y materiales propios de la naturaleza. No importa la profundidad del concepto, sino el proceso reflexivo y de comunicación que llevaremos a cabo para lograrlo.

2. ¿Qué tipos de competencias conoces?

Escribe los tipos de competencias que conoces y selecciona aquellas que, bajo tu criterio, estén más implicadas en el desarrollo académico y profesional de tu proyecto de vida.

Posible solución

— Teniendo en cuenta que las clasificaciones son muy extensas y variadas, se considerará válida toda aquella clasificación que esté avalada de forma científica.
— Una posible clasificación sería la presentada a continuación, haciendo especial énfasis en las competencias comunicativas, de autoconocimiento, a trabajar en equipo, a demostrar empatía y a resolver problemas.
— Tipos de competencias:

a) Competencias básicas.
b) Competencias transversales.
c) Competencias específicas.
d) Competencia de acción profesional.

— Reflexión:
— Ser competente implica un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y valores que facilitan el desarrollo del saber, saber hacer, saber ser y saber estar.
— Teniendo en cuenta esta definición, piensa y comparte una anécdota de tu vida en la que consideres que has sido una persona competente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, P. y López, D. (2014). Desarrollo de competencias genéricas en el contexto universitario: una valoración desde la opinión del alumnado. En J. J. Maquillón y J. I. Alfonso (eds.), *Experiencias de innovación y formación en educación* (pp. 63-72). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Acs, Z. y Szerb, L. (2007). Entrepreneurship, Economic Growth and Public Policy. *Small Business Economics, 28,* 109-122.

Almeida, P. I. L., Ahmetoglu, G. y Chamorro-Premuzic, T. (2014). Who wants to be an entrepreneur? The relationship between vocational interests and individual differences in entrepreneurship. *Journal of Career Assessment, 22*, 102-112.

Álvarez, M.a T., Vázquez, E. y Arias, R. (2016). *La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - REDIE.

Andrade, A. (2016). *La importancia de la iniciativa emprendedora en la Educación Primaria como método para el fomento de las competencias básicas* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura.

Aurelio, M. (1994). *Meditaciones* (1.a ed.). Madrid: Gredos.

Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas.* Sevilla: Fundación ECOEM.

Briz, E. (2014). *Estudio de las destrezas expresivas de comunicación oral relevantes para el desempeño profesional: implicaciones sobre el currículo comunicativo* (tesis doctoral). Universidad de Zaragoza.

Brunner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Visor.

Carmona, R. (2016). *Competencias emocionales y bullying en adolescentes* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura.

Delgado, A. (2015). *La competencia comunicativa de los jóvenes en la sociedad líquida: evaluación de la competencia mediática de los jóvenes* (tesis doctoral). Universidad de Huelva.

Echeverría, B. (2002). *Gestión de la competencia de acción profesional.* Barcelona: Universidad de Barcelona

Echeverría, B. y Sarasola, L. (2001). *Cualificaciones y competencias: la contribución de los proyectos Leonardo da Vinci y Adapt.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Jones, J. y Guthrie, I. K. (1998). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's empathy from dispositional regulation and emotionality. *Development Psychology, 34,* 910-924.

Escudero, J. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación,* número extraordinario, 174-193.

Frese, M. (2001). Personal initiative (PI): The theoretical concept and empirical findings. En M. Erez, U. Kleinbeck y H. Thierry (eds.), *Work motivation in the context of a global economy* (pp. 99-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Frese, M. y Fay, D. (2001). Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. En B. M. Staw y R. I. Sutton (eds.), *Research in organizational behavior, 23,* 133-187. San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

Garza, J. G. y Patiño, S. (2000). *Educación en valores.* México: Trillas.

Goleman, D. (2002). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairos.

Greeno, J. G., Collins, A. M. y Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15-45). Nueva York: Simon y Schuster Macmillan. *Identidad y Alteridades*, *10*, 129-139.

Gutiérrez, M. y Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 26*(2), 42-58.

Lazarus, A. (1966). Behavior rehearsal versus non directive therapy versus advice in effecting behavior change. *Behaviour Research and Therapy, 4*, 209-212.

Malaret, J. (2004). *Arte y ciencia de dirigir personas con entusiasmo estratégico.* Madrid: Colex.

Marina, J. A (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación, 351,* 49-71.

Martínez, A. (2004). *El desarrollo del autoconocimiento y de la toma de decisiones de los alumnos de la educación secundaria obligatoria en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (tesis doctoral). UNED.

Martínez, J. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: avances y retrocesos. En J. Gimeno (comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 103-142). Madrid: Morata.

Michel, G. (2001). *Aprende a aprender. Guía de Autoeducación.* México: Trillas.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa Editorial.

Muñiz, J., Suárez-Álvarez, J., Pedrosa, I., Fonseca-Pedrero, E. y García-Cueto, E. (2014). Enterprising personality profile in youth: Components and assessment. *Psicothema, 26,* 545-553.

Muñoz, I., Martín, J. F., Prieto, L. y Urosa, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa, 34*(2), 369-383.

Núñez, L. (coord.) (2015). *Cultura emprendedora y educación.* Sevilla: Universidad de Sevilla.

Oliver, A. y Galiana, L. (2015). Development and Validation of the Escala de Actitudes Emprendedoras para Estudiantes (EAEE). *Spanish Journal of Psychology, 18*(14), 1-10. Doi: 10.1017/sjp.2015.14.

Oliver, A., Galiana, L. y Gutiérrez-Benet, M. (2016).*Diagnóstico y políticas de promoción del emprendimiento en estudiantes.* Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. ISSN edición impresa: 0212-9728. ISSN edición web última consulta en octubre de 2016: (http://revistas.um.es/analesps): 1695-2294.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.

Prieto, J. (1997). Prólogo en Levi-Leboyer, *La gestión de las competencias.* Barcelona: Gestión 2000.

Real Decreto Ley 4/2013, de 22 de febrero, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento y de la creación de empleo (*BOE* de 23 de febrero de 2013, y corrección de errores y erratas de 28 de febrero).

Riso, W. (1988). *Entrenamiento asertivo.* Medellín: Rayuela.

Rodríguez, A. y Cortés, A. (2012). *Orientación profesional por competencias transversales para mejorar el nivel de empleabilidad* (tesis doctoral). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Rodríguez, A., Rodríguez, C., Cortés, P. y Royo, F. J. (2017). *Evolución en el nivel de emprendimiento e innovation en alumnos de MAESE.*

Rueda, P. M., Cabello, E., Filella, G. y Vendrell, M.a C. (2016). El programa de educación emocional Happy 8-12 para la resolución asertiva de conflictos. *Tendencias Pedagógicas, 28,* 153-166.

Sánchez, C. (2006). *La cooperación en educación infantil* (2.a ed.). A Coruña: Universidad de A Coruña.

Sarasola, L. (2000). *La competencia de acción como nuevo referente profesional. Lección magistral del proyecto docente.* San Sebastián: Universidad del País Vasco.

Unión Europea (2012). Dictamen del Comité de las Regiones Plan de acción sobre Emprendimiento 2020, 2013/C 356/12, publicado el 5 de diciembre de 2012 en el *Diario Oficial de la Unión Europea.*

Vielma, J. (2000). Relaciones entre identidad cultural y bienestar psicológico. Una exploración en docentes universitarios. *Revista: AVEPSO.*

Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: La Pléyade.

Fuentes electrónicas

Bolívar, A. (2006). *Profe emprendedor*. Consultada en febrero de 2017 desde: http://revistaprofe.com/intersite/jorge-bolivar-manzano-profe-emprendedor/.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Consultado en octubre de 2016: http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/4a-LOMCE2013.pdf.

MECD-INEE (2012). Estrategia Educación y Formación 2020. Seguimiento y monitorización. Educa INEE. *Boletín de Educación, 4*. Consultado en noviembre de 2012: http://educalab.es/inee/educainee/-/asset_publisher/foU6RoSKxUY5/content/nº-4-estrategia-educacion-y-formacion-2020-seguimiento-y-monitorizacion.

Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013). *Plan de implantación de la garantía juvenil en España. Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven.* Fondo Social Europeo. Consultado en noviembre de 2016: http://www.empleo.gob.es/es/estrategia-empleo-joven/destacados/plannacionalgarantiajuvenil_es.pdf.

OECD (2013). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators.* París: OECD. Consultado en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en.

12

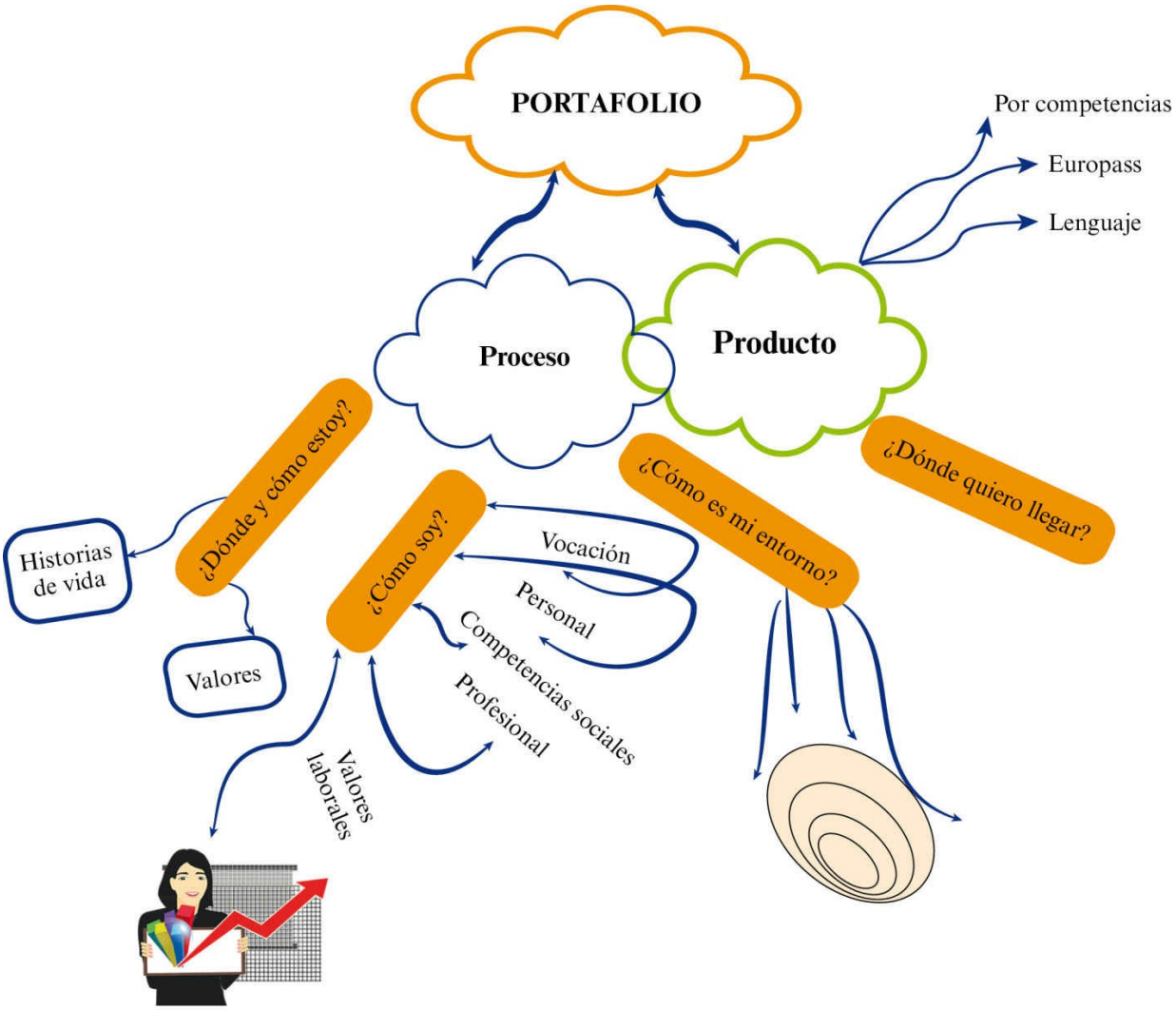
El portafolio profesional como construcción (de una marca) personal

ALEJANDRA CORTÉS PASCUAL
ANA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ
ÁLVARO SERRA MERCÉ

RESUMEN

Desde la concepción de qué es el portafolio, presentamos las teorías para realizarlo y diferentes tipos de portafolio, así como nuestra propuesta de portafolio. En cuanto a las teorías, nos basamos en: orientación a lo largo de la vida, constructivismo social, narrativa, autodeterminación, espiritualidad, inteligencia emocional, psicología positiva y *coaching*. En relación con el portafolio que se presenta, existen dos fases: portafolio de proceso (con cuatro balances de autoconocimiento y conocimiento del contexto) y de producto, en el que se exponen las competencias técnicas y transversales. Todo ello desde una vertiente muy práctica y señalando la complementariedad con el currículum, el Europass y el portafolio de lenguas. El portafolio profesional se dibuja como una estrategia para autoconocerse y darse a conocer a lo largo de toda la vida.

MAPA MENTAL


PORTAFOLIO
Proceso
Producto
Por competencias
Europass
Lenguaje
¿Dónde y cómo estoy?
Historias de vida
Valores
¿Cómo soy?
Vocación
Personal
Competencias sociales
Profesional
Valores laborales
¿Cómo es mi entorno?
¿Dónde quiero llegar?

INTRODUCCIÓN

Nos basamos en un trabajo de Cortés (2013) y pretendemos abordar las posibilidades de portafolio profesional, entendido este como un sistema de aprendizaje y, de forma inherente y por consiguiente, de evaluación que posibilite seleccionar una serie de evidencias del proceso del propio aprendizaje en diferentes momentos, clarificando cómo y qué se ha ido aprendiendo y teniendo como protagonista principal al estudiante y las acciones emprendidas para formarse a lo largo de la vida (Heinrich, Bhattacharya y Rayudu, 2007).

Las perspectivas teóricas desde las que se puede concebir la implementación de los portafolios en el ámbito educativo son variadas: orientación a lo largo de la vida, el constructivismo social, el enfoque narrativo, la autodeterminación y responsabilidad personal y social, la espiritualidad, la inteligencia emocional, la psicología positiva y el *coaching* hasta llegar a la ética profesional. A través de las perspectivas destacadas anteriormente y de una postura integradora en el uso de las mismas, respaldamos la utilización del portafolio profesional. Respecto a los instrumentos de diagnóstico en orientación profesional, existe una detallada revisión en diferentes manuales y artículos, como la reciente realizada por Padilla (2009), y por ello creemos que no requiere mayor detenimiento. Los instrumentos normalmente utilizados en orientación profesional son estandarizados, y pedimos mayor instrumentación no estandarizada y uso de métodos cualitativos.

El portafolio profesional se vincula estrechamente con saber hacer balance de uno mismo y del entorno y, a partir de allí, evaluar las competencias socioprofesionales. Aubret (1991) entiende los balances personales y profesionales como una gestión personal, que requiere una mediación social, de identificación de las potencialidades personales y profesionales susceptibles de ser empleadas en la elaboración y realización de proyectos de inserción social y profesional. Uno de los instrumentos más empleados en los balances personales y profesionales de competencias son los portafolios de competencias. A través de la American School Counselor Association (ASCA) (1993), el portafolio facilita dicho autoconocimiento, y a los orientadores, el conocimiento de la amalgama de contenidos y herramientas para la orientación. El material del portafolio pretende comprender que la persona es realmente la única responsable de su propio estilo de vida y que este pasa notablemente por su preparación académica y profesional (Rodríguez Moreno, 2009).

En nuestra opinión, el portafolio es un plan de acción; es un bricolaje activo del proyecto de vida y profesional; ayuda a crecer en libertad, a partir del conocimiento personal y social, y favorece la autodeterminación de uno mismo y la mejora del colectivo social, al ser una acción reflexionada. Nos parece propicio diferenciar entre

el portafolio de proceso, que es el instrumento que el orientado realiza para su propia revisión vital, y el portafolio de producto, que es la carpeta en la que el sujeto expone sus competencias socioprofesionalizadoras, tanto técnicas como transversales, así como los documentos que las avalan. El primer tipo de portafolio contempla cuatro partes configuradas en cuatro preguntas poderosas, siguiendo el *coaching:* ¿dónde y cómo estoy?, ¿cómo soy?, ¿cómo es mi entorno?, y ¿dónde quiero llegar y dónde no querría llegar?, y es la base para que el orientado pueda ir descubriendo sus competencias. Tanto uno como otro no son herramientas cerradas, sino que se van construyendo y deconstruyendo durante toda la vida, además de que el orden de su realización depende de la propia decisión del orientado, aunque la que aquí se propone pueda ser la más lógica. Hemos de recordar que el portafolio también puede ser digital y grupal (López et al., 2017).

1. PORTAFOLIO DE PROCESO

Como ya se ha expresado, contempla cuatro momentos, que en principio se articulan de manera cronológica y lineal, pero el sujeto puede ir cambiando el orden de las preguntas según decida. Además de seguir los principios de la orientación: prevención primaria, desarrollo e intervención social, son fundamentales dos cuestiones: la comunicación en mayúscula como eje fundamental en la orientación y el hecho de que es un proceso humanista: detrás de cada orientado hay una persona y sus circunstancias.

1.1. ¿Dónde y cómo estoy?

Se trata de que el sujeto sea consciente del momento en el que está. Es un ejercicio de autoconsciencia y de visión real de cómo ha sido su vida, cuáles son sus prioridades, sus creencias, emociones y percepciones corporales. Es adecuado comenzar pensando cómo se ve el sujeto ahora, que se visualice, que sea consciente de lo que piensa, siente, de lo que experimenta su cuerpo, etc., esto es, de su *statu quo*. En esta línea, nos planteamos los siguientes apartados:

«Mi vida pasada como revisión para el futuro»

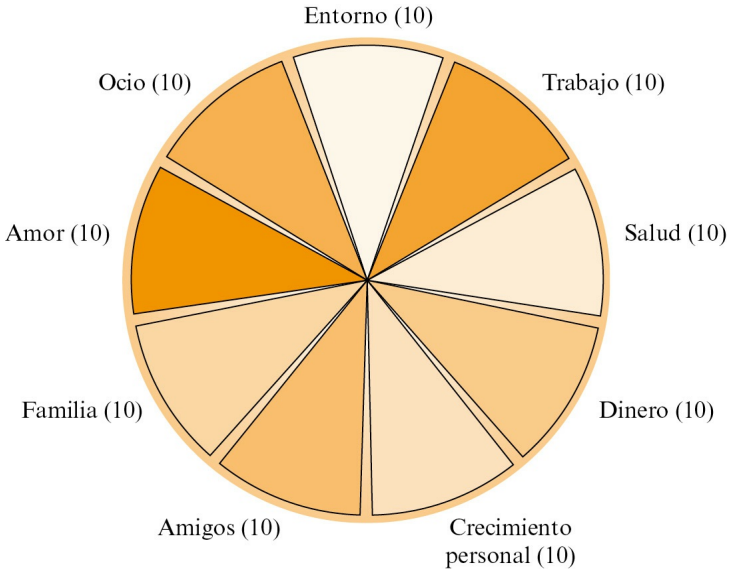
Construcción de la historia de vida. Desde la perspectiva narrativa, se aboga por la descripción que una persona hace de lo vivido y de cómo lo ha percibido. Los proyectos vitales y profesionales escritos o explicados oralmente son, de hecho, variantes de la autonarración. Narrándose a sí mismas, las personas comprenden la esencia de su identidad. Proponemos algunas cuestiones para realizar, mediante entrevista semiestructurada, en una historia de vida siguiendo a Cortés y Medrano (2008):

— ¿Qué acontecimientos a lo largo de tu vida han sido los que te han marcado? ¿Cuándo ocurrieron?
— ¿Cuáles son tus éxitos y tus fracasos, y por qué razón?
— Nárrame tu historia académica/profesional y cómo te has ido sintiendo en cada momento.
— ¿Qué significa para ti el trabajo?
— ¿Cuál es para ti el trabajo ideal?
— ¿Cómo crees que las circunstancias sociopolíticas y económicas condicionan tu situación académica/profesional?

— ¿Cómo crees que tu contexto (familia, amigos, medios tecnológicos, televisión, etc.) condiciona tu situación académica/profesional?
— ¿Cómo te ves en un futuro a corto y a largo plazo en tu desarrollo académico/profesional?

Escucha y lectura de otras historias de vida. Es realmente pertinente poder leer autobiografías y biografías de personas afines al campo de estudio o profesión al que se aspira o que se está desarrollando. Asimismo, se puede invitar a personas para que las narren en el contexto de orientación pertinente y/o que se las entrevista, y que se realice un informe sobre dicha conversación que pueda presentarse ante el orientador y/o resto de orientados.

La rueda de la vida. Desde la perspectiva del *coaching*, se propone (Bou, 2007) esta actividad, en la que el orientado deberá, en un círculo dividido en nueve áreas (entorno, trabajo, salud, dinero, crecimiento personal, amigos, familia, amigos, ocio), valorar, del 0 al 10, cómo se encuentra en cada una de ellas. De tal forma que será consciente de cómo queda su círculo particular de vida.



FUENTE: adaptado de O'Connor y Lages (2005).

Figura 12.1.—La rueda de la vida personal.

«Mi triángulo»

Como hemos visto, en gran medida, en el planteamiento teórico anterior, las creencias, las emociones y también el cuerpo condicionan nuestras acciones. En este sentido, se propone pensar en un triángulo a través de una entrevista abierta o semiestructurada individual o grupal con preguntas como:

a) **Creencias:** ¿qué es para mí lo importante?, ¿qué es lo que me mueve?, ¿en qué he creído?, ¿en qué creo actualmente?, ¿cuál es tu pirámide de creencias?, ¿cómo crees que te condicionan?, ¿qué crees que es la formación académica y la profesional?, ¿para qué crees que te sirven?
b) **Emociones:** ¿cómo te sientes?, ¿cómo expresas tus emociones?, ¿cómo vives las emociones de los demás?, ¿qué emociones sientes en tu ámbito académico/profesional?
c) **Cuerpo:** ¿qué te dice tu cuerpo?, ¿cómo te expresas con tu cuerpo en los ámbitos académicos/profesionales?, ¿cómo trabajar la comunicación no verbal?, ¿cómo vives tu sexualidad pensando en tu desarrollo académico/profesional?
d) **«Mi especialidad»:** se trata de que el sujeto piense qué es aquello en lo que es relevante, lo que mejor sabe hacer, etc. En este sentido, no se recalcan tanto las limitaciones, sino las potencialidades, ya que es importante empezar por ellas.

Figura 12.2.—«¿Dónde estoy? Mi triángulo».

1.2. ¿Cómo soy?

Relacionado con el anterior punto, el orientador ha de intentar que el orientado se plantee la compleja tarea de autoconocerse. En este sentido, se plantean estas áreas, vinculadas entre sí, como son la personalidad vocacional, intereses profesionales, valores laborales, madurez vocacional y competencias socioprofesionales.

Personalidad vocacional

La personalidad está formada por un conjunto de factores internos más o menos estables (temperamentales, emocionales y mentales) que hacen que el comportamiento de una persona sea consistente en diferentes circunstancias y lo diferencie del resto en una misma situación.

RIASEC. Holland (1997), autor más representativo de la variable de personalidad vocacional, destaca que la satisfacción profesional depende de la congruencia entre la personalidad y el ambiente en el que se trabaja. Propone seis diferentes tipos de personalidad: realista, investigadora, artística, social, emprendedora y convencional (RIASEC), a través de un modelo hexagonal, y destaca la importancia de las características de consistencia, congruencia, diferenciación e identidad. Proponemos, además de pasar alguno de sus cuestionarios adaptados Vocational Preferente Inventory (VPI) y Self-Directed Search (SDS), la siguiente actividad.

1. Lectura de las características de los seis tipos de personalidad.
2. Los alumnos individualmente se sitúan en una de ellas, la más afín.
3. Los alumnos se unen en seis grupos según los tipos de personalidad.
4. Cada grupo piensa aspectos positivos y menos favorecedores de su personalidad para el desarrollo académico/profesional.

La ventana de Johari. Es una herramienta que procede de la psicología cognitiva y ahora también se utiliza desde el *coaching* para conocerse, desde diferentes puntos de vista, uno mismo y la dinámica de las relaciones personales. Los cuadrantes son: abierto (lo que sé de mí y lo que los demás saben de mí), oculto (lo que sé de mí y los demás no saben de mí), ciego (lo que no sé de mí y los demás sí saben) y oscuro (lo que ni yo ni los demás saben de mí).

Intereses profesionales

Para Hood y Johnson (2002) y Eggerth et al. (2006), los intereses son las variables que mejor predicen la elección de la carrera y la satisfacción profesional. Existen numerosos cuestionarios al respecto, pero nosotros nos centramos en otro tipo de instrumentación.

Tarjetas vocacionales. Se expone en tarjetas individuales un número amplio de actividades profesionales resumidas en un enunciado (Padilla, 2001, 2002). Luego, el orientado las puede clasificar según su agrado o desagrado y explicar las razones de esta atracción o rechazo. Es una estrategia que se puede utilizar de forma personalizada o en grupos.

Rejillas vocacionales. De la misma forma, con esta técnica el orientado elabora su propia matriz, ya que él mismo propone un conjunto de profesiones y de valores laborales. El procedimiento, brevemente explicado, aunque se puede encontrar extensamente en Padilla (2009), es el siguiente:
El orientado señala de ocho a diez actividades profesionales que le gustaría realizar en el futuro, además de una que sea antagónica para que sirva de contraste.
El orientado piensa al menos diez valores laborales que considera relevantes para decantarse por un trabajo, así como sus contravalores. Por ejemplo, trabajar con personas-trabajar con máquinas/materiales, difícil colocación-fácil colocación, trabajo estable-trabajo inestable, trabajo que implica liderazgo-trabajo que no lo implica, trabajo de alta remuneración-trabajo que no implica alta remuneración, trabajo que supone movilidad geográfica-trabajo que no lo exige, etc.
A partir de aquí se elabora una tabla en la que se va especificando todo lo señalado en los dos anteriores puntos, como aparece a continuación.

TABLA 12.1
Rejilla de constructos personales aplicada a la toma de decisiones educativo-vocacionales

	Profesiones					
Contravalores laborales (características, condiciones y valores opuestos a los que se consideran importantes)						**Valores laborales (características, condiciones y valores que se consideran importantes)**

FUENTE: adaptada de Padilla (2009, p. 112).

A cada intersección entre profesión y valores se le da una puntuación del 1 al 6 a modo de escala Lickert: 1, Muy como el polo izquierdo; 2, Bastante como el polo izquierdo; 3, Algo como el polo izquierdo; 4, Algo como el polo derecho; 5, Bastante como el polo derecho, o 6, Muy como el polo derecho.
Se podrán ir sumando las puntuaciones totales de cada profesión. Por tanto, se realiza un análisis de índole cuantitativa con los datos obtenidos, pero también cualitativa valorando todo el proceso de decisión adoptado.

Fotolenguaje. Es una técnica (Romero, 2008) en la que el orientado elige una o varias fotografías a partir de una pregunta (por ejemplo, ¿con quién te identificas?, ¿cuál representa más lo que quieres estudiar/trabajar?). El orientado tiene que explicar el motivo por el que opta por dichas fotografías, bien sea solo al orientador, bien a todo el grupo.

Valores laborales

Los valores laborales son una variable fundamental en el proceso de orientación profesional, como hemos defendido en numerosas ocasiones (Cortés, 2006, 2009a, b; Conchado, Cortés, Ginés-Mora y Carot, en prensa). Se definen por los resultados enfatizados del trabajo (razones por las que se trabaja) y la relevancia de distintos aspectos laborales (lo que la persona espera encontrar en un trabajo). Cabe sugerir valores como el estatus-prestigio, ingresos, mantenerse ocupado, contactos interpersonales, servicio a la sociedad, posibilidad de autoexpresión, búsqueda de un trabajo interesante, ajuste de habilidades, variedad, autonomía, sueldo, oportunidades de promoción, condiciones ambientales de trabajo, horario, oportunidades de aprender, estabilidad y relaciones sociales. Con las rejillas vocacionales ya hemos aludido a una estrategia para trabajar los valores laborales, pero también proponemos los dilemas profesionales.

Dilemas profesionales. Los dilemas laborales son situaciones en las que la persona se tiene que decantar por un valor laboral. El procedimiento es el siguiente:

1. Se lee el dilema hipotético en el que se exponen objetivamente los razonamientos entre un valor u otro.
2. El sujeto se decanta por un valor.
3. El orientado explica el razonamiento de su elección y de su descarte.
4. El orientado puede explicitar dilemas que realmente le han sucedido a él y cómo los ha resuelto.

Ejemplo de dilema profesional hipotético: «Una persona de 40 años que trabaja en una importante empresa de negocios con un cargo relevante quiere cambiar su trabajo, ya que en su opinión le está saturando personalmente, no tiene tiempo para su familia y no le llena a nivel profesional. Por otro lado, considera que es un puesto en el que gana mucho dinero, es una situación estable, con estatus social, y le permite tener muchos contactos laborales. Al final, la persona decide mantenerse en su actual situación laboral». ¿Cuáles son los valores que se están debatiendo? ¿Está bien la decisión tomada? ¿Está mal la decisión adoptada? ¿Qué harías tú si fueses esa persona?

Otras estrategias. Pirámide de valores (ordenar los valores laborales en forma de pirámide); **juego de roles** (situaciones ficticias en las que los sujetos poseen papeles de actuación diferentes según valores laborales); **role-model** (identificación de personas reales que desarrollan su profesión según los valores del propio orientado), y **frases inacabadas** (por ejemplo, «Lograr la estabilidad y seguridad en el trabajo es...»). Además, algunas de las preguntas planteadas en las entrevistas de las historias de vida pueden ser de utilidad para este apartado, como «¿cuáles han sido tus valores laborales durante tu vida?, ¿cuáles son los que tienes ahora para el futuro? o ¿cómo sería para ti la situación de trabajo ideal?».

Madurez profesional

La madurez vocacional comprende un proceso más amplio que la elección profesional o vocacional, de carácter puntual, puesto que atiende a otros factores como las actitudes hacia la toma de decisiones, la comprensión de la demanda laboral y las actividades de planificación del desarrollo profesional. Desde un punto de vista evolutivo, la madurez vocacional es el grado en que un sujeto, comparado con sus iguales, propone una actitud planificada ante la decisión, «actitud basada en el conocimiento relevante de las alternativas formativo-profesionales, previo análisis de sus valores-metas, intereses, habilidades, condicionantes personales y sociales» (Lucas y Carbonero, 2003, p. 237).

GROW. En este caso recurriremos de nuevo al *coaching*, que nos ofrece una alternativa sobre la temática de la toma de decisiones que va muy unida a la madurez profesional. Se establecen los siguientes pasos que aluden a las siglas de la palabra GROW:

1. Establecer una meta *(Goal).*
2. Examinar la realidad *(Reality).*
3. Contemplar las opciones *(Options)* y estrategias para ello.
4. Determinar qué *(What)* se va a hacer, cuándo *(When),* quién está implicado *(Who)* y cómo está la voluntad de hacerlo *(Will).*

Los orientados pueden poner en práctica este método ante un objetivo que se planteen y pueden realizarlo por parejas.

Posiciones perceptivas. Un aspecto esencial en el crecimiento de una persona es poder analizar la realidad de una forma holística, y en este sentido se plantean cuatro posiciones de percepción de la misma:

— Primera posición: analizar la realidad desde nuestro punto de vista.

— Segunda posición: analizar la realidad desde el punto de vista del otro (empatía).
— Tercera posición: analizar la realidad más allá de nuestra percepción o del punto de vista del otro.
— Cuarta posición: conocer los contextos (familiar, social, etc.) que han podido dar lugar a esa realidad.

El orientado puede pensar en un problema que le esté pasando e intentar analizarlo desde estos diferentes puntos de vista.

Competencias socioprofesionales

En la Ley 5/2002 sobre cualificaciones y formación profesional se entiende por competencias profesionales «el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo» (art. 8, punto 3). En el modelo del que partimos, entendemos competencia como la «estructura integrada y compleja de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que son necesarios para el desempeño de una determinada actividad laboral» (Gomáriz y Sánchez, 2005, p. 853). Estas y otras definiciones nos llevan a la consideración de diagnosticar el grado de consecución y conocimiento de las competencias.

Evaluación 360°. Se conoce también como evaluación integral. Sirve para valorar el desempeño profesional de una persona en cuanto a sus competencias socioprofesionales. Esta valoración la realizan diferentes personas que rodean a la persona (jefes, profesores, compañeros, subordinados, clientes, etc.) para tener distintas opiniones al respecto. Un tipo de competencias que se pueden valorar son las que aparecen en la siguiente actividad propuesta.

Demostrar competencias. Se trata de que a través de todo el listado de competencias que el proyecto Tuning propone, el orientado elija aquellas que cree que más le identifican, y que razone verbalmente por qué es así.

TABLA 12.2
Competencias. Tuning Educational Estructures in Europe

Capacidad de análisis y síntesis.	Aplicar conocimientos a la práctica.	Planificar y gestionar el tiempo.
Interés por la calidad.	Conocimientos básicos del área de estudio.	Orientación a los resultados.
Compromiso ético.	Espíritu emprendedor.	Diseñar y gestionar proyectos.
Habilidad para trabajar de forma autónoma.	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.	Habilidad para trabajar en un contexto internacional.
Valoración de la multiculturalidad.	Comunicarse con personas no expertas en la materia.	Capacidad de trabajar con un equipo interdisciplinario.
Liderazgo.	Habilidades interpersonales.	Capacidad de aprendizaje.
Resolución de problemas.	Habilidades de gestión de la información.	Adaptación a las nuevas situaciones.
Trabajo en equipo.	Conocimientos básicos de la profesión.	Comunicación oral y escrita de la propia lengua.
Conocimiento de una segunda lengua.	Habilidades informáticas básicas.	Habilidades de búsqueda.
Capacidad crítica y autocrítica.	Generar nuevas ideas.	Toma de decisiones.

1.3. ¿Cómo es mi entorno?

Es relevante conocer y comprometerse con el entorno que nos rodea. Desde aquí seguimos el planteamiento ecológico de Bronfenbrenner (1979), reformulado por Cortés (2005).

Macrosistema

Análisis de las noticias. Una excelente y motivadora forma de trabajar la realidad del mercado laboral con los orientados es a través de la lectura y reflexión sobre noticias que atañen a esta temática. En un grupo, de forma rotatoria, se puede ir responsabilizando cada vez a un orientado para que busque, lea, comparta y analice las noticias teniendo en cuenta su futuro formativo y profesional.

La proactividad en el desarrollo formativo y profesional. Como en el anterior caso, esta propuesta surge de nuestra experiencia empírica en el campo de la orientación. En este caso (Cortés et al., 2011)[(a)], se trata de que los orientados desde la prevención acudan a futuros lugares en los que podrían seguir desarrollándose y/o trabajando. Se valora positivamente que puedan proponer nuevos contextos de trabajo, desde iniciativas de autoempleo hasta proyectos emprendedores. De cada contexto que visitan tienen que extraer la siguiente información: nombre del centro, lugar de ubicación, formas de contacto, función del centro, competencias y requisitos que demanda el centro para la contratación de personas tanto a nivel técnico (formación inicial, formación extensa, nivel de idiomas, nivel de informática, etc.) como transversales (liderazgo, trabajo en equipo, capacidad de movilidad geográfica, etc.). Esta información se puede exponer oralmente al resto de orientados. De todas las formas, se recoge en una página web pública a todos ellos.

(*a*) Basado en el proyecto de innovación docente La proactividad: una red interdisciplinar, que en 2011 ha recibido el VI Premio de Innovación Docente. Otorgado por el Consejo Social de la Universidad de Zaragoza y el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Web: www.unizar.es/proactividad.

Microsistema, mesosistema, exosistema y relaciones proximales

Árbol familiar profesional. Se trata de que el orientado realice a modo de gráfico un árbol con las profesiones de sus abuelos/as, padre y madre, hermanos/as y otros familiares que considere describiendo, en la medida de sus posibilidades, su trabajo y qué valores laborales desarrollaba en él. Luego se trata de reflexionar sobre cómo ese árbol es raíz en el propio proceso formativo y laboral.
Asertividad para el desarrollo personal y profesional. Por lo que respecta a las relaciones proximales, acaba siendo fundamental no solo la empatía sino también la asertividad, que conlleva estos pasos:

1. Expresar los aspectos positivos (del proyecto, de la persona, etc.).
2. Expresar los deseos, inquietudes y necesidades desde uno mismo, no como algo que proviene del otro.
3. Señalar que, debido al punto previo, la persona requiere de otras alternativas.
4. Por esta razón la persona expone que la decisión es negativa, aunque ello puede ser solo un «no» puntual, o bien una negación más permanente, según sea el caso.

De esta forma se propone la siguiente práctica.
«Eres empleado de una empresa. Necesitas expresarle a tu compañero que no quieres participar en un proyecto en el que hasta ahora has venido colaborando porque tienes otro tipo de proyectos, otras inquietudes y además no te parece apropiado su comportamiento y actitudes». ¿Cómo se lo comunicarías?

1.4. ¿Dónde quiero llegar y dónde no querría llegar?

Desde la perspectiva de la espiritualidad es relevante plantearse la pregunta, que a veces puede surgir al inicio, de cómo se ve la persona en su vida académica y profesional, es decir, cómo se visualiza y de qué manera no le gustaría verse. Esta

visualización, que es importante que se narre de forma oral y escrita, ayuda a que el individuo se sitúe en el futuro desde el presente real. A partir de aquí el orientado se hace aún más consciente de su responsabilidad en que ello sea o no sea posible. Esta pregunta es sin lugar a duda una cuestión con un gran poder que implica y remueve al orientado. Unido a ese planteamiento de vida personal y profesional va el planteamiento de cómo se entiende lo que éticamente es correcto para conseguir los fines. En este sentido, es interesante adentrarse en la competencia ética, así como en los códigos deontológicos que tenga la profesión a la que el orientado aspira. En todo caso, para la autorreflexión de la competencia ética se recomienda la Escala de actitudes sobre ética profesional (Hirsch, 2005), que plantea 55 proposiciones sobre dicho aspecto. Todo esto sin olvidar que con la elaboración del portafolio también llegamos a la autorregulación y validación de conocimientos (Blackburn y Hakel, 2006).

2. PORTAFOLIO DE PRODUCTO

A la vez que se va realizando el portafolio de proceso o después de su finalización, podemos ir «traduciéndolo» a diferentes formatos de portafolio entregables como si fueran dirigidos a la futura persona que va a contratar. Aquí se exponen tres tipos que pedimos al lector poner en práctica.

2.1. Portafolio por competencias

Con la elaboración del portafolio por competencias apuntamos a un conocimiento práctico como el conjunto de los conocimientos que hacen alusión a estructuras complejas de procesos que las personas ponen en acción-creación para resolver problemas o realizar actividades diversas de la vida cotidiana y del ámbito profesional orientadas a la transformación y construcción de la realidad (Barberà, 2008).

En el siguiente esquema simplificamos un esquema de cómo puede describirse este tipo de portafolio, complejo en su realización, aunque no tanto si previamente se ha trabajado en el de proceso. Así se describen las competencias técnicas que el sujeto posee (las propias de su profesión o del puesto al que aspira, por ejemplo: saber diagnosticar una lesión medular, saber realizar un plan de rescate de empresas, saber valorar un fallo en el motor, etc.) y las transversales (las que pueden ser más genéricas, pero también las específicas de su profesión o puesto al que aspira, por ejemplo: saber trabajar en equipo, saber ser asertivo, saber comunicar oralmente con eficacia, etc.). Es recomendable resumir la competencia en dos o tres palabras, pero luego realizar una breve descripción de ella. En la siguiente columna se describe qué evidencias lo corroboran. Así en las competencias técnicas suelen ser válidos los títulos académicos, cursos realizados, trabajos desarrollados, prácticas, etc.; y para las transversales se puede utilizar otro tipo de recursos: trabajos realizados, grabaciones mientras se trabajan, cartas de profesionales, empleadores y compañeros que aludan a

tus competencias, etc. Digamos que las primeras son más fáciles de evidenciar, y las otras, no tanto. Dichas evidencias se etiquetan, puesto que después se tienen que adjuntar los documentos de prueba.

TABLA 12.3
Tabla para realizar el portafolio por competencias

Nombre:		
Edad:		
Competencias socioprofesionales	**Evidencias**	**Número de la evidencia**
Competencias técnicas		
Competencias transversales		

2.2. Portafolio Europass

Para este documento, como para el siguiente, se extrae la información a través del OAPEE (Organismo Autónomo para Programas Educativos Europeos8). Europass es un expediente personal y coordinado de cinco documentos (currículum vitae Europass, pasaporte de lenguas, movilidad, suplemento Europass al título y suplemento Europass al título superior) que los ciudadanos podrán utilizar con carácter voluntario para comunicar y presentar de manera clara y sencilla las aptitudes, las titulaciones y las certificaciones adquiridas a lo largo de la vida en toda Europa (Unión Europea, Área Económica de Libre Comercio, Espacio Económico Europeo y los países candidatos), siempre que se desee buscar trabajo o solicitar la admisión en algún programa educativo o formativo.

2.3. Portafolio de lenguas

Es un documento personal promovido por el Consejo de Europa, en el que los que aprenden o han aprendido una lengua —ya sea en la escuela o fuera de ella— pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre

ellas. Hay tres partes: pasaporte de lenguas, biografía lingüística e informe con ejemplos de trabajos que ilustran las capacidades.

3. ¿CUÁNDO Y DÓNDE REALIZAR UN PORTAFOLIO PROFESIONAL?

La respuesta es clara: a lo largo de toda la vida. En el campo de la educación formal, se puede implementar en cualquier momento de la trayectoria del orientado, adaptándolo a su momento evolutivo, tanto en sesiones individuales como grupales. Otro instante puede ser la reciente aprobada materia, y mencionada más arriba, orientación profesional e iniciativa emprendedora. No obstante, es bien cierto que esta propuesta de portafolio procesual y de producto se puede trasladar a otros ámbitos de orientación formal y no formal.

PRÁCTICAS

Práctica 1. Portafolio de productos con recuerdos

Nivel	Adultos.
Objetivos	Se trata de que la persona haga memoria sobre tres o cuatro momentos de su vida en los que sintió que más competencias transversales había aprendido.
Competencias	Reflexión personal; capacidad de aprendizaje; capacidad de tomar decisiones.
Materiales	Rotuladores y papel.
Descripción	Se realiza de forma individual. Cada persona piensa en tres o cuatro momentos de su vida en los que sintió que más competencias transversales había aprendido y por qué. Lo interesante es que lo exponga en alto haciéndolo explícito. No hace falta que tengan que ser solo actividades profesionales, sino cualquier acción que piense que se vincula con el objetivo de la tarea.
Evaluación	Se propone una autoevaluación con criterios de motivación y de aportación personal-profesional para realizar el ejercicio. También es interesante que, si se realiza en parejas o grupo, pueda haber una evaluación entre iguales dándoles una retroalimentación de su presentación de cara a su desarrollo personal y profesional.

Práctica 2. Recopilación de portafolios

Nivel	Adultos.
Objetivos	Se trata de que la persona busque ejemplos de portafolio que existen en diferentes campos y que aprenda de ellos.
Competencias	Capacidad de búsqueda; capacidad de aprendizaje.
Materiales	Ordenador con conexión a Internet.
Descripción	Se realiza de forma individual. Cada persona ha de buscar (fundamentalmente vía internet) portafolios profesionales que ya existan y extraer de ahí qué le parece pertinente, que no le parece adecuado y qué se llevaría como idea a su portafolio.
Evaluación	Se propone una autoevaluación con criterios de motivación y de aportación personal-profesional para realizar el ejercicio.

Práctica 3. ¿Y si hacemos el Europass?

Nivel	Jóvenes.
Objetivos	Se trata de que la persona haga su propio Europass.
Competencias	Reflexión personal; capacidad de aprendizaje; capacidad de tomar decisiones.
Materiales	Ordenador con conexión a Internet.

Descripción	Se realiza de forma individual. Cada persona ha de efectuar su currículum vitae, carta de presentación y pasaporte de competencias siguiendo los documentos en https://europass.cedefop.europa.eu/es/documents/curriculum-vitae.
Evaluación	Se propone una autoevaluación con criterios de motivación y de aportación personal-profesional para realizar el ejercicio. También es interesante que, si se realiza en parejas o grupo, pueda haber una evaluación entre iguales compartiendo vía *online* el portafolio y dándoles una retroalimentación de su presentación de cara a su desarrollo personal y profesional.

Práctica 4. Pregunta a tus ascendientes

Nivel	Adolescentes.
Objetivos	Se trata de que la persona indague con una entrevista sobre aspectos vinculados con el portafolio como son los valores y las competencias.
Competencias	Reflexión personal; capacidad de aprendizaje; capacidad de tomar decisiones.
Materiales	Bolígrafo y papel.
Descripción	Se realiza de forma individual. Cada persona ha de realizar tres entrevistas a personas entre 45 y 70 años con esta pregunta: ¿qué competencias genéricas y valores piensas que son necesarias para poder tener éxito en la vida profesional? Ha de ir apuntando y reflexionando en qué grado posee dicha competencia. También si se realiza en grupo, aunque cada uno haga individualmente la entrevista, sería muy positivo que se pudiesen compartir las entrevistas y el análisis personal de estas.
Evaluación	Se propone una autoevaluación con criterios de motivación y de aportación personal-profesional para realizar el ejercicio.

Práctica 5. Portafolio *collage*

Nivel	Niños.
Objetivos	Se trata de que la persona haga un *collage* con las profesiones que le gustaría desempeñar.
Competencias	Reflexión personal; capacidad de aprendizaje; capacidad de tomar decisiones.
Materiales	Folios, revistas, fotos de diferentes profesiones y rotuladores.
Descripción	Se realiza en equipos. Cada equipo ha de ir diseñando un *collage* (por una aplicación informática o bien con fotografías impresas) en el que cada miembro vaya incorporando imágenes de profesiones y de objetos o palabras que se relacionen con ellas que le gusten, le interesen o le motiven. Al final se comunican entre ellos el resultado de su labor. Si hay varios equipos en la sesión, se puede luego hacer una puesta en común.
Evaluación	Se propone una autoevaluación con criterios de motivación y de aportación personal-profesional para realizar el ejercicio. También es interesante que, si se realiza en parejas o grupo, pueda haber una evaluación entre iguales dándoles una retroalimentación de su presentación de cara a su desarrollo personal y profesional.

Práctica 6. Portafolio *collage* con mediadores

Nivel	Niños.
Objetivos	Se trata de que la persona haga un *collage* con las profesiones que le gustaría desempeñar con la ayuda de compañeros de niveles superiores.
Competencias	Reflexión personal; capacidad de aprendizaje; capacidad de tomar decisiones.
Materiales	Folios, revistas, fotos de diferentes profesiones y rotuladores.
Descripción	Se realiza en equipos. Cada equipo ha de ir diseñando un *collage* (por una aplicación informática o bien con fotografías impresas) en el que cada miembro vaya incorporando imágenes de profesiones y de objetos o palabras que se relacionen con ellas que le gusten, le interesen o le motiven. Al final del todo se comunican entre ellos el resultado de su labor. Si hay varios equipos en la sesión, se puede luego hacer una puesta en común. Para todo ello será muy importante que en cada equipo haya un mediador, que será una persona mayor que ellos (de niveles académicos más altos) que les ayude a realizar este trabajo respetando lo que los niños quieran.
Evaluación	Se propone una autoevaluación con criterios de motivación y de aportación personal-profesional para realizar el ejercicio. También es interesante que los mediadores les proporcionen una retroalimentación de su presentación de cara a su desarrollo personal y profesional.

SÍNTESIS

Después de todo lo expuesto, conviene señalar que hay dos tipos de portafolio fundamentalmente: el de evaluación (valoración del aprendizaje del alumnado) y el profesional (compendio de competencias técnicas y transversales de una persona). El portafolio profesional es una herramienta en la que se exponen las habilidades técnicas o propias de la profesión y las generales, así como las evidencias que constatan que esa persona puede demostrar que las posee. El portafolio de proceso aúna una serie de actividades de autoconocimiento y conocimiento del contexto. El portafolio de producto es una demostración de competencias técnicas y transversales, y puede complementarse con el currículum vitae, el Europass y el portafolio de lenguas. El portafolio profesional se realiza a lo largo de la vida. El portafolio profesional se basa en una serie de teorías que lo que buscan es el conocimiento y la mejora personal.

CUESTIONES

1. ¿Qué es un portafolio profesional?

Después de la lectura de este capítulo se podría encontrar con un amigo que no sepa mucho sobre el tema principal de este capítulo y le pida ayuda. ¿Qué le diría? Piense cómo se lo explicaría, escriba en un bloc de notas su respuesta y (¡después!) compárela con la que mostramos a continuación.

— Pista: haga su propia definición de portafolio profesional a partir de su propio resumen de lo leído en el capítulo.

Posible solución

Un portafolio profesional es un plan de acción dinámico del proyecto de vida profesional que ayuda a crecer en libertad, a partir del conocimiento personal y social, y favorece la autodeterminación del que lo realiza (autoconocimiento), así como la mejora de sus relaciones en el seno de un colectivo social (marca personal).

Se puede diferenciar entre el portafolio de proceso, que es el instrumento que el orientado realiza para su propia revisión vital, y el portafolio de producto, que es la carpeta en la que el sujeto expone sus competencias socioprofesionalizadoras, tanto técnicas como transversales, así como los documentos que las avalan.

2. ¿Cómo se hace un portafolio de proceso?

Después de escuchar su respuesta a la pregunta anterior, su amigo se anima a construir su propio portafolio de proceso, si bien no sabe por dónde empezar. ¿Qué le aconsejaría hacer? Intente ayudarle como un *coach*, es decir, utilizando la mayéutica de Sócrates y en especial la idea de que el conocimiento se encuentra latente en la conciencia humana y que es necesario hacerlo nacer, parirlo (mayéutica proviene del griego *maieutikós*, «perito en partos»).

— Pista: una forma de hacer nacer el conocimiento es mediante preguntas poderosas.

Posible solución

El portafolio de proceso se puede construir a partir de las respuestas a estas cuatro preguntas poderosas:

1. ¿Dónde y cómo estoy?
2. ¿Cómo soy?
3. ¿Cómo es mi entorno?
4. ¿Dónde quiero llegar y dónde no querría llegar?

3. ¿Qué diferencias hay entre un portafolio de producto y un currículum vitae?

Otro amigo suyo es más escéptico y no se deja convencer fácilmente. No ha escuchado bien su respuesta a la primera pregunta y le dice que él ya tiene un currículum vitae (CV) y que es lo mismo que un portafolio, por lo que no lo necesita para nada en absoluto. ¿Tiene razón? ¿Qué más aporta un portafolio?

— Pista: lea de nuevo el final de la respuesta a la primera pregunta.

Posible solución

El portafolio de producto incluye las competencias técnicas que el sujeto posee (las propias de su profesión o del puesto al que aspira, por ejemplo: saber diagnosticar una lesión medular, saber realizar un plan de rescate de empresas, saber valorar un fallo en el motor, etc.) y las transversales (las que pueden ser más genéricas, pero también las específicas de su profesión o del puesto al que aspira, por ejemplo: saber trabajar en equipo, saber ser asertivo, saber comunicar oralmente con eficacia, etc.).

Para construir un portafolio de producto, se recomienda resumir la competencia en dos o tres palabras, para luego realizar una breve descripción de ella. Es muy importante indicar qué evidencias lo corroboran. Así en las competencias técnicas suelen ser válidos los títulos académicos, cursos realizados, trabajos desarrollados, prácticas y otros elementos incluidos en el currículum vitae. Para las transversales se puede utilizar otro tipo de recursos, como muestras de trabajos realizados, grabaciones mientras se trabajan, cartas de profesionales, empleadores y compañeros que aludan a dichas competencias. En ambos casos las evidencias se etiquetan, puesto que después se tienen que adjuntar los documentos de prueba.

4. ¿Se puede construir un portafolio sin experiencia profesional? ¿Cómo?

Su amigo escéptico casi se ha convencido después de escuchar su última respuesta. Como buen investigador sistemático, le quiere poner a prueba y le pide que le indique cómo ayudar a su hija de 16 años a hacer un portafolio para tener éxito en la vida. ¿Cómo le puede ayudar?

— Pista: lea la respuesta a la anterior pregunta, así como las actividades sugeridas en este capítulo, y haga una adaptación de las más relevantes que aporte lo indicado en la anterior respuesta.

Posible solución

El portafolio profesional incluye competencias trasversales y técnicas propias según el papel que se quiera tener en la sociedad. Es por lo tanto muy interesante potenciar ciertas competencias antes incluso de aplicarlas a la vida profesional.

Muchos adolescentes no tienen muy claro el rol que quieren desempeñar en la sociedad, si bien admiran a personas a las que se quieren parecer. Una actividad podría consistir en hacer una lista de dichas personas para luego investigar acerca de sus competencias a través de su autobiografía utilizando como fuente de información la disponible en Internet para los ídolos famosos y las entrevistas personales. Posteriormente podrían autoevaluarse en dichas competencias e investigar en cómo mejorarlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American School Counselor Association (1993). *Get a life: Your personal planning*

portfolio. Alexandria, VA: Author.
Barberà, E. (2008). *El estilo e-portafolio.* Barcelona: Editorial UOC.
Blackburn, J. L. y Hakel, M. D. (2006). Enhancing self-regulation and goal orientation with eportfolios. En A. Jafari y C. Kaufman (eds.), *Handbook of Research on ePortfolios* (pp. 83-89). Hershey PA: Idea Group Reference.
Bronfenbrenner, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano.* Madrid: Paidós. (Traducción de *The ecology of human development: Experiment by nature and design.* Cambridge: Harvard University Press. 1979.)
Bou, J. F. (2007). *Coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula.* Alicante: Editorial Club Universitario.
Consejo Europeo (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Luxemburgo: *Diario Oficial de la Unión Europea* de 28 de mayo de 2009.
Cortés, P. A. (2005). *Un marco psicoecológico para la educación. Modelo, investigación y repercusiones.* Valencia: Promolibro.
Cortés, P. A. (2006). Valores y orientación profesional: líneas de investigación e intervención actuales. *Revista de Contextos Educativos: Revista de Educación, 6-7,* 233-248.
Cortés, P. A. (2009a). Orientación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida. En L. Sobrado y P. A. Cortés, *Orientación Profesional: nuevas perspectivas y escenarios* (pp. 243-262). Madrid: Biblioteca Nueva.
Cortés, P. A. (2009b). Work values among teacher training students in a Spanish university. Symbiosis between Schwartz and MOW. *European Journal of Education, 44*(3), 441-453.
Cortés, P. A. (2013). Procesos e instrumentos de orientación profesional. En Santana Vega (coord.), *Educar en Secundaria* (pp. 237-265). Madrid: Wolters Kluwer España, S. A.
Cortés, P. A. y Medrano, C. (2007). Las historias de vida: fundamentación y metodología. En *Las historias de vida. Implicaciones Educativas* (pp. 47-80). Buenos Aires: Alfagrama.
Conchado, A., Cortés, A., Ginés-Mora, J. y Carot, J. M. (2012). Los valores laborales de los graduados en Educación. *Revista de Educación.*
Eggerth, D. E., Bowles, S. M., Tunick, R. H. y Andrew, M. E. (2005). Convergent Validity of O*NET Holland Code Classifications. *Journal of Career Assessment, 13*(2), 150-168.
González, N. (2007). *Desarrollo y evaluación de competencias.* Santander: Universidad de Cantabria.
Heinrich, E., Bhattacharya, M. y Rayudu, R. (2007). Preparation for lifelong learning using ePortfolios. *European Journal of Engineering Education, 32*(6), 653-663. Disponible en: Doi: 10.1080/03043790701520602 URL: http://dx.doi.org/10.1080/03043790701520602.
Holland, J. L. (1997). Integrating career theory and practice: The current situation and some potential remedies. En M. L. Savickas y W. B. Walsh (eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 1-11). Palo Alto, CA: Davies-Black

Publishing.
Hood, A. y Johnson, R. (2002). *Assessment in Counseling* (3.a ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
López-Meneses, E., Vázquez Cano, A. y Jaén Martínez, N. (2017). Los portafolios digitales grupales: un estudio diacrónico en la Universidad Pablo Olavide (2009-2015). *Revista de Humanidades, 31*, 123-152.
O'Connor, J. y Lages, A. (2005). *Coaching con PNL*. Barcelona: Urano.
Padilla, M. T. (2001). *Estrategias para el diagnóstico y la orientación profesional de personas adultas.* Barcelona: Laertes.
Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa.* Madrid: CCS.
Padilla, M. T. (2009). El diagnóstico en orientación profesional: modalidades e instrumentos. En L. Sobrado y P. A. Cortés, *Orientación profesional: nuevas perspectivas y escenarios* (pp. 101-118). Madrid: Biblioteca Nueva.
Parlamento y Consejo Europeo (2006). Decisión núm. 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. Luxemburgo: *Diario Oficial de la Unión Europea* de 21 de noviembre de 2006.
Rodríguez Moreno, M. L. (2009). *Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo. Cómo tender puentes entre la universidad y la vida activa.* Barcelona: Edit.um.
Romero, S. (2008). Técnicas de la orientación desde el enfoque del desarrollo para la carrera. *Tavira, 24*, 54-75.
Sobrado, L. M. y Cortés, A. (coords.) (2009). *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Fuentes electrónicas

Cedefop (2009). *Professionalising career guidance - Practitioner competences and qualification routes in Europe.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones (Cedefop reference series, 164). Disponible en: http://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/5 [consultado en octubre de 2010].
Cedefop (2010). *Access to success.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones (Cedefop reference series, 164). Disponible en: http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/15762.aspx [consultado en octubre de 2010].
Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista electrónica de Investigación Educativa, 7*(1). Disponible en: https://redie.uabc.mx/redie/article/view/125 [consultado en mayo de 2010].

NOTAS

8 Véase en http://man.es/oapee/inicio/.

Conclusiones

RESUMEN

Presentamos este capítulo a modo de conclusiones con el propósito de unificar las ideas fundamentales a las que se llega después de la recopilación teórico-práctica. Se aporta a su vez una prospectiva de desarrollo futuro de cada uno de los bloques y capítulos, destacando lo esencial, tanto desde la perspectiva reflexiva como científica.

El objetivo de este capítulo final es hacer una recopilación de los contenidos para que el lector pueda disponer de una visión holística del libro en su conjunto. Este apartado facilita una lectura rápida haciendo un repaso por las ideas fundamentales y favoreciendo de este modo una comprensión sintética de conceptos y orientaciones claves.

DESARROLLO DE LAS CONCLUSIONES

Tras realizar una travesía por el desarrollo de las competencias emocionales, la psicología positiva, el *coaching*, el liderazgo y las competencias de desarrollo profesional, descubrimos un mundo lleno de posibilidades. Un mundo que no es apto para todos, puesto que solo aquellos que quieran adentrarse en él lo harán desde el corazón. Lejos de pretender sentar cátedra, en esta obra hemos expuesto las últimas investigaciones que vinculan el bienestar emocional, el aprendizaje y el desarrollo integral de la persona en general y el alumno en particular. El enfoque de la travesía está lleno de luces y sombras, luces como la motivación de las personas por aprender y la evolución de la ciencia para trabajar estas temáticas, y sombras como la dificultad de pasar de la teoría a la práctica, así como de dar una entidad sostenida y científica a conceptos como la espiritualidad y el desarrollo integral de la persona.

Hemos considerado que en la heterogeneidad de visiones está la riqueza del viaje, y por ello, aunque cada capítulo mantiene una uniformidad holística, aporta una brisa única, rica y necesaria para entender una realidad educativa llena de perspectivas dispares.

Todos vemos, pero no todos vemos lo mismo estando en el mismo lugar. Este libro ha proyectado diferentes miradas para que cada lector, dependiendo de su momento, seleccione los recursos que más le estimulen para pasar a la acción. Acción que nutra un desarrollo personal y/o profesional desde la ciencia, la espiritualidad, el corazón y el cerebro.

Aportamos a continuación unas directrices que se trabajan con mimo y organización. En esta obra se han desarrollado cuatro bloques temáticos desde una perspectiva científico práctica. Partimos de la importancia del desarrollo emocional y la psicología positiva, desarrollamos el *coaching* y su enfoque de liderazgo para finalizar con la importancia de las competencias de desarrollo profesional.

Tanto las investigaciones realizadas en cada uno de los bloques como las actividades y prácticas que complementan dichos procesos científicos, coinciden en la importancia de respetar los ritmos de aprendizaje del alumno independientemente de la edad. Toma protagonismo trabajar las emociones y su gestión desde el prisma más social, dando a entender los beneficios personales y profesionales que dicho desarrollo conlleva. Se ofrecen herramientas como el *coaching* o el portafolio para conseguir objetivos dentro del proyecto vital. Es destacable la importancia de las actitudes, el optimismo, la esperanza y la espiritualidad desde un enfoque educativo y vital. Todo lo trabajado en esta obra pretende como fin último aportar una visión teórico-práctica e integradora de conceptos, recursos y herramientas que tanto un educador como una persona afín al mundo educativo y de desarrollo personal puede utilizar para sí mismo y para desplegarlas en su entorno laboral.

La estructura del libro consta de una Introducción, cuatro bloques de contenido y unas conclusiones finales.

Exponemos a continuación las conclusiones extraídas de cada uno de los cuatro bloques desarrollados.

Bloque 1

Se trabaja el desarrollo personal a través de cuatro capítulos. Se parte de un pilar básico que son las emociones y desde dicho centro se desarrollan la inteligencia y educación socioemocional, los estilos educativos parentales, la neurociencia y la educación emocional en contextos concretos como la familia.

Con la lectura de este bloque comprobamos la importancia de las emociones en el ámbito educativo. Trabajar la inteligencia socioemocional en una inversión preventiva es una forma de apostar por una ciudadanía saludable, por unos alumnos con capacidad de reconocer y gestionar emociones desde una perspectiva ética y global. La mirada hacia el futuro implica concienciar y trabajar las emociones desde edades tempranas. Las investigaciones presentadas, especialmente la neurociencia (Torralba, 2013; Damasio, 2010; Álvarez, Padilla y Márquez, 2016; Rodríguez-Gutiérrez, Martín-Quintana y Cruz-Sosa, 2016), demuestra los numerosos beneficios que esto conlleva a medio-largo plazo. La apuesta debe ser holística e implicar tanto a la administración como a los profesionales y las familias. Los estilos educativos parentales requieren flexibilidad y aceptación cultural. Los cambios que implican esta transformación educativa deben ser pequeños y consensuados, más que rápidos e individuales.

Debemos plantearnos como prospectiva de futuro invertir recursos económicos y humanos en la implantación de las emociones desde perspectivas escolares y familiares, así como la formación del profesorado y la estructuración arquitectónica y metodológica de las escuelas del siglo XXI. Una apuesta apasionante, arriesgada y posible.

Bloque 2

Está compuesto por cuatro capítulos que abarcan temas como la ansiedad escénica, el optimismo, la esperanza y la psicología positiva desde el prisma social y empresarial. Presentamos a continuación las conclusiones más destacadas de cada uno de ellos.

Como podemos observar, este bloque tiene una estrecha relación con el anterior. La base fundamental se centra en un núcleo emocional a través del cual podemos trabajar nuestro autoconocimiento y autorregulación para eliminar posibles ansiedades escénicas ocasionales y crónicas (Barlow, 2000). Tanto las corrientes optimistas (Carver y Scheier, 2014; Chang, Chang y Sanna, 2009; Koizumi, 1992; Nes y Segerstrom, 2006) como la psicología positiva tienen una aplicación global y se pueden trabajar tanto en empresas y centros educativos como en nuestras propias relaciones intrapersonales e interpersonales en cualquier ámbito de nuestras vidas. La

visión de la mente humana nos presenta situaciones coyunturales, si bien la forma de afrontar esas situaciones va a estar condicionada tanto por nuestras emociones como por nuestros pensamientos y acciones. Como propuesta de futuro planteamos la implantación de una cultura de pensamiento, aprender a ser críticos, a conocernos, a invertir tiempo y recursos en la persona y en su desarrollo desde edades tempranas. Proponemos trabajar los silencios, el *mindfulness* y la relación dicotómica entre cuerpo-mente. Recordemos que no todos los recursos son válidos para todos, de modo que hemos de conocerlos, acercarnos a ellos y valorar cuáles se adecuan a nuestra persona y cuáles no. Se pretende con estos capítulos aportar herramientas y experiencias útiles para que cada uno elija con cuál se queda, dependiendo de su situación y momento vital.

Bloque 3

En este bloque se trabajan tanto los procesos de *coaching* y liderazgo como la espiritualidad.

Los dos capítulos que abarcamos en este bloque están entrelazados con los anteriores y nos ofrecen una aplicación más concreta a contextos espirituales (intrapersonales) y de *coaching* y liderazgo (intrapersonales). El enfoque parte de la importancia de conocerse para, a partir de ahí, plantearnos cómo poder ser nuestra mejor versión y contribuir a que los que nos rodeen ofrezcan lo mejor de sí mismos en todo su micro y macrocontexto.

Se plantea el *coaching* como una herramienta que puede trabajarse desde una perspectiva de liderazgo, entendiendo que el líder es aquella persona que es ejemplo y modelo en lo que siente, piensa y hace. La espiritualidad es otra herramienta que se nos introduce de forma novedosa en este capítulo. Para Gardner (2016) es la «capacidad de pensar en cuestiones cósmicas y existenciales que van desde la razón de nuestra existencia y nuestro papel en el universo hasta la naturaleza de la vida, la muerte, la dicha y la tragedia» (p. 96). Su aplicación en el ámbito educativo es lenta, y existe mucho por hacer, si bien consideramos que es necesario introducirla en el sistema y valorarla en las diferentes etapas vitales. Nuestra visión de futuro dibuja un escenario en el que tanto la espiritualidad como el *coaching* y el liderazgo están presentes en las aulas y fuera de ellas. Invitamos, por tanto, a acercarse a estas herramientas para poder decidir, partiendo del conocimiento y la base científica, con cuáles de ellas nos quedamos.

Bloque 4

En este último bloque se funden conceptos como las competencias transversales y el emprendimiento y se desarrolla y presenta una herramienta de trabajo y evaluación, como es el portafolio.

Como conclusión de este bloque, destacamos la importancia de concretar la

terminología cuando hablamos de competencias y emprendimiento. En este caso entendemos las competencias como un conjunto integrado de conocimientos, aptitudes, actitudes y valores para mejorar la eficacia y eficiencia de un trabajo realizado individualmente o en grupo. Se ofrece una selección de competencias que debe tener la persona emprendedora (sin ánimo de ser una selección prescriptiva, sino descriptiva), que es quella que da un paso al frente, que arriesga y que inicia un proyecto vital, no necesariamente empresarial.

Enlazamos las competencias con el portafolio como herramienta a través de la cual podemos trabajarlas y evaluarlas. Consideramos que debe existir una congruencia entre las metodologías que se aplican en el aula y el sistema de evaluación. Planteamos el portafolio desde una perspectiva de proceso-producto y la proponemos como herramienta para evaluar las competencias de forma coherente con una metodología activa y competencial. Nuestra propuesta puede ser aplicada tal cual se presenta o puede ser modificada por el profesional para adaptarla a las necesidades de su contexto. La educación del siglo XXI utilizará este tipo de herramientas y por ello animamos a que exista un acercamiento al portafolio desde edades tempranas.

Como conclusión, finalizamos nuestra travesía animando al lector a que ponga en práctica las herramientas, recursos y prácticas analizadas en dicha obra. Hemos presentado este libro basándonos en las últimas investigaciones científicas, si bien a su vez buscando la aplicabilidad real en diferentes contextos educativos y sociales, desde una perspectiva personal y/o profesional. La proactividad y la decisión práctica de pasar a la acción son únicas y exclusivas del lector, siendo dicha decisión la que marcará la diferencia entre que este libro sea un recurso meramente reflexivo o tenga mayor calado y sirva como cimiento de una práctica aplicada a la realidad vital de quien lo lee.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M., Padilla, S. y Márquez, M. L. (2016). Home and group-based implementation of the «growing up happily in the family» program in at-risk psychosocial contexts. *Psychosocial Intervention/Intervencion Psicosocial, 25*(2), 69.

Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist, 55*(11), 1247-1263. Doi: 10.1037/0003-066X.55.11.1247.

Carver, C. S. y Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences, 18*(6), 293-299.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre.* Barcelona: Destino.

Gardner, H. (2016). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI.* Madrid: Paidós.

Koizumi, R. (1992). The relationship between perceived attainment and optimism, and academic achievement and motivation. *Japanese Psychological Research, 34* (1), 1-9.

Rodríguez-Gutiérrez, E., Martín-Quintana, J. C. y Cruz-Sosa, M. (2016). Living adolescence in family parenting program: Adaptation and implementation in social and school contexts. *Psychosocial Intervention, 25*(2), 103.
Torralba, F. (2013). *Un mar de emociones.* Barcelona: Planeta.

Edición en formato digital: 2018

© Alejandra Cortés Pascual (Coord.), Ana Rodríguez Martínez (Coord.), Sonia Val Blasco (Coord.)
© Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.), 2018
Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15
28027 Madrid
piramide@anaya.es

ISBN ebook: 978-84-368-3991-3

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del Copyright.
Conversión a formato digital: REGA

www.edicionespiramide.es

Índice

Introducción 11

Bloque I. Desarrollo emocional 17

1. Inteligencia y educación socioemocional 21

Introducción 23

1. Inteligencia socioemocional: ¿de qué hablamos? 23

1.1. Modelos de rasgo 26

1.2. Modelos de habilidad 26

1.3. Modelos mixtos 27

1.4. Modelos basados en la neurociencia 28

2. ¿Por qué hay que trabajar la inteligencia socioemocional? 29

2.1. Habilidades socioemocionales y salud 30

2.2. Habilidades socioemocionales y rendimiento escolar 31

2.3. Habilidades socioemocionales y conductas disruptivas 31

3. Inteligencia socioemocional para el desarrollo: educación socioemocional 32

4. Buenas prácticas en el desarrollo de las competencias socioemocionales 34

Prácticas 38

Síntesis 41

Cuestiones 41

Referencias bibliográficas 43

2. Estilos educativos parentales y desarrollo socioemocional en las familias 47

Introducción 49

1. El apego y el desarrollo socioemocional de los hijos 49

2. Aproximación a estilos educativos parentales 51

Prácticas 59

Síntesis 60

Cuestiones 60

Referencias bibliográficas 62

3. Neurociencia y competencias emocionales 66

Introducción: de dónde venimos 68

1. Las neurociencias 70

1.1. La neurociencia cognitiva versus la neurociencia afectiva 71

1.2. Hacia el modelo actual de referencia para la neurociencia. Modelos explicativos 72

2. Competencias socioemocionales y cerebro emocional 74

2.1. El cerebro emocional 74
2.2. Reactividad e identificación emocional 76
2.3. La regulación emocional 76
2.4. La reacción empática 77
2.5. Atención plena y compasión 79
2.6. Otras realidades y/o estados emocionales «deseados»: las experiencias de optimismo y placer 80
2.7. El cerebro social 82
Prácticas 84
Síntesis 88
Cuestiones 88
Referencias bibliográficas 91
4. Educación emocional en las familias 97
Introducción 99
1. Emociones y familia 100
2. Educación emocional y familia 103
3. Elementos que propician la madurez emocional de las familias 105
3.1. Aspectos relativos a la persona 106
3.2. Aspectos relativos a las relaciones interpersonales 108
Prácticas 112
Síntesis 114
Cuestiones 115
Referencias bibliográficas 116
Bloque II. Psicología positiva 119
5. Ansiedad escénica. Algunas aproximaciones desde la psicología positiva en contextos educativos 122
Introducción 124
1. Definición del problema 125
2. Incidencia 126
3. Teorías explicativas: la teoría de la triple vulnerabilidad. El modelo de Barlow 129
4. Intervención clínica en ansiedad escénica 131
5. Algunas consideraciones adicionales desde otros constructos 134
Prácticas 138
Síntesis 141
Cuestiones 142
Referencias bibliográficas 144
6. Psicología positiva e inclusión 152

Introducción 154
1. Bienestar psicológico y educación inclusiva 155
2. Psicología positiva y rendimiento escolar 156
2.1. Educar a través de las fortalezas 156
2.2. Importancia de la esperanza en el aprendizaje 157
2.3. Gratitud como herramienta para la mejora de las relaciones sociales 159
2.4. Autoconcepto y aprendizaje 160
2.5. Determinación y mentalidad de crecimiento 160
2.6. Mejorando la resiliencia para superar las dificultades de aprendizaje 162
3. Cómo mejorar la inclusión del alumno con trastorno por déficit de atención e hiperactividad desde la psicología positiva 163
3.1. Características definitorias del trastorno por déficit de atención e hiperactividad 163
3.2. Etiología 164
3.3. Diagnóstico 165
3.4. Intervención 165
Prácticas 167
Síntesis 170
Cuestiones 171
Referencias bibliográficas 172
7. Psicología positiva y empresa 176
Introducción 178
1. Una mirada retrospectiva 178
2. Retos de la empresa actual 180
2.1. Liderazgo negativo 181
2.2. Falta de motivación 181
2.3. El exceso de información como factor negativo 181
2.4. La globalización como fuente de presión e incertidumbre 181
2.5. Estrés 182
3. Bienestar y trabajo: ¿un binomio imposible? 182
4. Base teórica para un cambio positivo 183
5. Aplicaciones de la psicología positiva 183
5.1. Estilo de vida saludable 184
5.2. Relaciones positivas a través de la amabilidad 184
5.3. Fortalezas individuales y de equipos 185
5.4. Liderazgo auténtico 188
5.5. Indagación apreciativa 189

6. Mirada crítica y perspectivas 190
Prácticas 191
Síntesis 194
Cuestiones 194
Referencias bibliográficas 196
8. Optimismo y esperanza como indicadores de desarrollo personal: implicaciones educativas 199
Introducción 201
1. Optimismo 202
1.1. Optimismo disposicional 203
1.2. Estilo explicativo optimista 203
1.3. Optimismo fundado 205
2. Esperanza 208
3. Optimismo y esperanza: relación con variables educativas y de la salud 209
3.1. Optimismo: relación con variables 210
3.2. Esperanza: relación con variables 211
4. Optimismo y esperanza: aplicaciones educativas 213
4.1. Optimismo en el ámbito académico 213
4.2. Esperanza en el ámbito académico 215
Prácticas 217
Síntesis 220
Cuestiones 222
Referencias bibliográficas 224
Bloque III. Coaching y liderazgo 232
9. Coaching y liderazgo educativo 234
Introducción 236
1. ¿Qué es el coaching y qué es el coaching educativo? 237
2. Competencias comunicativas desde el coaching 238
3. ¿Qué es el liderazgo educativo? 241
4. Pero ¿qué papel desempeña el liderazgo en nuestros centros? 241
5. Funciones y habilidades necesarias en las organizaciones educativas 242
Prácticas 246
Síntesis 248
Cuestiones 248
Referencias bibliográficas 250
10. La espiritualidad y la educación 253
Introducción 255

1. Definición de espiritualidad 256
2. Espiritualidad en la sociedad 258
3. Espiritualidad en la educación 259
4. La espiritualidad en la orientación educativa 261
5. Ética y espiritualidad 265
Prácticas 267
Síntesis 269
Cuestiones 270
Referencias bibliográficas 271
Bloque IV. Competencias para el desarrollo profesional 274
11. Competencias y emprendimiento 277
Introducción 279
1. Tipos de competencias 281
1.1. Competencias básicas 281
1.2. Competencias transversales 282
1.3. Competencias específicas 283
1.4. Competencia de acción profesional 284
2. Selección de competencias relacionadas con el emprendimiento 285
2.1. Competencia de emprendimiento innovador 285
2.2. Competencia organizativa y de planificación 285
2.3. Competencia de aprendizaje 286
2.4. Competencia adaptativa 286
2.5. Competencia de aplicación teórico-práctica 287
2.6. Competencia para tomar decisiones 288
2.7. Competencia de preocupación por la calidad 288
2.8. Competencia para resolver problemas 289
2.9. Competencia para trabajar en equipo 289
2.10. Competencia comunicativa 290
2.11. Competencia de autoconocimiento 290
2.12. Competencia para mantener una actitud positiva 291
2.13. Competencia para tomar la iniciativa 291
2.14. Competencia empática 292
2.15. Competencia para ser asertivo 292
Prácticas 294
Síntesis 296
Cuestiones 297
Referencias bibliográficas 298
12. El portafolio profesional como construcción (de una marca) personal 302

Introducción 304
1. Portafolio de proceso 305
1.1. ¿Dónde y cómo estoy? 305
1.2. ¿Cómo soy? 307
1.3. ¿Cómo es mi entorno? 311
1.4. ¿Dónde quiero llegar y dónde no querría llegar? 311
2. Portafolio de producto 312
2.1. Portafolio por competencias 312
2.2. Portafolio Europass 313
2.3. Portafolio de lenguas 313
3. ¿Cuándo y dónde realizar un portafolio profesional? 314
Prácticas 315
Síntesis 317
Cuestiones 317
Referencias bibliográficas 319
Conclusiones 322
Referencias bibliográficas 326
Créditos 328